



MASTERARBEIT | MASTER'S THESIS

Titel | Title

Zugänge zum historischen Denken am Beispiel der Kolonisierung in
Schulbüchern

verfasst von | submitted by

Mariella Klein BEd

angestrebter akademischer Grad | in partial fulfilment of the requirements for the degree of

Master of Education (MEd)

Wien | Vienna, 2026

Studienkennzahl lt. Studienblatt Degree programme code as it appears on the student record sheet:	UA 199 506 511 02
Studienrichtung lt. Studienblatt Degree programme as it appears on the student record sheet:	Masterstudium Lehramt Sek (AB) Unterrichtsfach Deutsch Unterrichtsfach Geschichte und Politische Bildung
Betreut von Supervisor:	ao. Univ.-Prof. i.R. Mag. Dr. Alois Ecker

Abstract (deutsch)

Die vorliegende Masterarbeit untersucht, in welcher Weise aktuelle österreichische Geschichtsschulbücher Zugänge zum historischen Denken anhand des Themas Kolonialisierung in Afrika eröffnen. Neun in Unter- und Oberstufe eingesetzte Bücher, darunter die Reihen Querdenken, Zeitbilder, Mehrfach Geschichte, Alles Geschichte und Weltgeschehen, wurden mit einer Strukturanalyse untersucht. Folgende acht Analysekriterien bildeten das Gerüst: Richtigkeit und Aktualität, Vollständigkeit, Relevanz, Transparenz und Offenlegung, Klarheit, methodische Vielfalt, Kompetenzentwicklung und -förderung und Multiperspektivität. Theoretisch stützt sich die Arbeit auf Modelle historischen Denkens nach Rüsen, Seixas und Ecker, Kompetenzrahmen von Gautschi, Pandel, FUER-Geschichtsbewusstsein sowie auf den österreichischen Lehrplan für Geschichte und Politische Bildung.

Die Ergebnisse zeigen ein klares Muster. Die Bücher der Sekundarstufe I bieten zwar korrekte, aber fragmentarische Darstellungen, es fehlen afrikanische Perspektiven, unterschiedliche Zugänge und explizite Kompetenzbezüge. Außerdem variieren Vollständigkeit und methodische Vielfalt stark. Zeitbilder 3 sticht durch umfassende Quellenarbeit und Perspektivenvielfalt hervor, andere Titel bleiben textzentriert. Werke der Sekundarstufe II liefern durchgehend vollständige Inhalte, transparente Quellenangaben und eine systematische Kompetenzförderung, wenngleich digitale und kreative Methoden uneinheitlich genutzt werden.

Die Studie kommt zu dem Schluss, dass sich die Förderung historischen Denkens mit der Schulstufe intensiviert, in den frühen Klassen jedoch defizitäre Afrikadarstellungen und unklare Kompetenzbezüge die kritische Auseinandersetzung erschweren. Empfohlen wird eine stärkere Einbindung afrikanischer Narrationen, eine explizite Verknüpfung mit Kompetenzzielen und eine größere Methodenvielfalt bereits in der Unterstufe.

Abstract (englisch)

This Master's thesis investigates how current Austrian history textbooks open pathways to historical thinking through the lens of colonialism in Africa. Nine textbooks used in AHS Unter- and Oberstufe (Querdenken, Zeitbilder, Mehrfach Geschichte, Alles Geschichte and Weltgeschehen) were analyzed via a structure analysis around eight criteria: Accuracy and timeliness, Completeness, Relevance, Transparency and source disclosure, Clarity of presentation, Methodological variety, Competence development and reinforcement and Multiperspectivity. Theoretical foundations include models of historical thinking (Rüsen, Seixas, Ecker) and competence frameworks (Gautschi, Pandel, FUER-Geschichtsbewusstsein), as well as the Austrian curriculum for History and Political Education.

Findings reveal a clear progression: Textbooks deliver correct but fragmentary treatments of colonialism, often lacking African perspectives, multiperspectivity, and explicit competence mapping. In Sekundarstufe I, coverage and methodological richness vary widely. Zeitbilder 3 performs best in source work and multiple narratives, while others remain text-centric. Sekundarstufe II titles consistently provide comprehensive colonial content, transparent source documentation and strong competence orientation; however, methodological diversity and digital learning formats remain uneven.

The thesis concludes that although the promotion of historical thinking intensifies with grade level, under-representation of African colonial experiences and inconsistent competence scaffolding in earlier grades hinder students' critical engagement. It recommends enriching Unterstufe materials with Africa-focused narratives, explicit competence references and diversified tasks to cultivate inquiry, contextualization and ethical judgment from the outset.

Inhalt

1.	Einleitung.....	1
2.	Das Schulbuch als Medium im Geschichtsunterricht.....	3
2.1.	Historische Entwicklung des Schulbuchs.....	5
2.2.	Aktuelle Funktion	9
2.2.1.	Die vier Typen der Schulbücher.....	10
2.2.2.	Standards des Mediums	11
2.2.3.	Einfluss der Schulbücher auf den Lernprozess	15
3.	Historisches Denken	18
3.1.	Begriffsdefinition.....	18
3.2.	Modelle des historischen Denkens.....	19
3.2.1.	Modell nach Rüsen.....	19
3.2.2.	The Canadian Model.....	20
3.2.3.	The Circular Model of Historical Learning	24
3.3.	Kompetenzmodelle für den Geschichtsunterricht	29
3.3.1.	Kompetenzmodell von Peter Gautschi.....	30
3.3.2.	Kompetenzmodell von Hans-Jürgen Pandel.....	32
3.3.3.	Kompetenz-Strukturmodell der Gruppe FUER-Geschichtsbewusstsein.....	35
4.	Bildungsstandards und Lehrplanbezug.....	47
4.1.	Lehrplan für das Fach Geschichte und Politische Bildung (SEK I)	51
4.2.	Lehrplan für das Fach Geschichte und Politische Bildung (SEK II)	54
5.	Kolonialismus in Afrika	57
5.1.	Begriffsdefinition und Voraussetzungen der Kolonisierung.....	57
5.2.	Gründe der Kolonisierung.....	58
5.3.	Aufrechterhaltung der kolonialen Macht	62
5.4.	Auswirkungen auf Verwaltung, Wirtschaft, Gesellschaft und Kultur.....	63
6.	Analyse der Geschichtsbücher	67
6.1.	Analysekategorien.....	68
6.2.	Analyse	69
6.2.1.	These 1	69
6.2.2.	These 2	70
6.2.3.	Sekundarstufe I – 2. Klasse AHS	71
6.2.4.	Sekundarstufe I – 3. Klasse AHS	84
6.2.5.	Sekundarstufe II – 6. Klasse AHS	97
6.3.	Zusammenfassung der Analyseergebnisse.....	109

7.	Fazit.....	111
8.	Quellenverzeichnis.....	115
9.	Literaturverzeichnis.....	116
10.	Abbildungsverzeichnis	120
11.	Anhang.....	121
11.1.	Anforderungsbereiche für das Fach Geschichte und Politische Bildung.....	121
11.2.	Operatoren für das Fach Geschichte und Politische Bildung	121

1. Einleitung

Jahrhundertlang haben europäische Großmächte wie beispielsweise Frankreich, Spanien und England weite Teile der Welt kolonialisiert, unterdrückt und ausgebeutet. Den Charakter der Kolonisierung hat bereits Frantz Fanon im Jahr 1966 sehr prägnant festgehalten:

„Das Kolonialregime gewinnt seine Legitimität aus der Gewalt und versucht keinen Augenblick lang, über diese Natur der Dinge hinwegzutäuschen.“¹

Dieses Vorgehen hatte weitreichende Folgen, die bis in die Gegenwart zu spüren sind. Deshalb herrscht auch in der aktuellen Forschung kein Konsens darüber, inwiefern es einen Zusammenhang zwischen dem Entwicklungsrückstand vieler außereuropäischer Länder und deren Vergangenheit als Kolonie gibt.²

Durch die Veröffentlichung des neuen Lehrplans für das Fach Geschichte und Politische Bildung in der Sekundarstufe I wurde mein Interesse auf die Kolonisierung gelenkt. Darin heißt es unter anderem, dass den Schülerinnen und Schülern Begegnungen zwischen dem Eigenen und dem Fremden in der Frühen Neuzeit, deren Motive, Ursachen sowie Auswirkungen von Eroberungen erklärt werden sollen. Außerdem werden der Kolonialismus, die Ausbeutung und Zerstörung indigener Gesellschaften und die Auswirkungen auf die Gegenwart zum Thema gemacht. Dieser Schwerpunkt kommt sowohl in der 2. Klasse als auch in der 3. Klasse AHS vor. Aber auch in der Sekundarstufe II spielt das Thema eine zentrale Rolle. Es sollte sich beispielsweise mit den kolonialistischen und imperialistischen Expansionen sowie mit ihren Auswirkungen auf Herrschende und Beherrschte beschäftigen. In aufsteigenden Klassen rückt auch die internationale Politik und deren Konfliktpotential in den Vordergrund.³

Interessant daran ist vor allem, wie diese komplexe Thematik in den Schulbüchern umgesetzt wird. Diese geben oft die Richtung in der Praxis vor, da sie in vielen Fällen als der erste Anlaufpunkt für Themen und Materialien für den Unterricht der Lehrerinnen und Lehrer dienen. Es ist also nicht überraschend, dass die Schulbücher eine wichtige Rolle

¹ Frantz Fanon, Die Verdammten dieser Erde (Frankfurt am Main 1966) S. 64.

² Vgl. Universität Zürich (2016): <https://www.worlddevelopment.uzh.ch/en/atlas/intro.html> (13.10.2023).

³ Vgl. RIS: Lehrpläne, abrufbar unter:

<https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008568> (5.11.2023).

einnehmen. Deshalb soll sich in der Masterarbeit damit befasst werden, wie Schulbücher dazu beitragen, dass Schülerinnen und Schüler lernen, die Gegenwart und Zukunft auf Grundlage der Vergangenheit zu verstehen. Im Zuge dessen werden verschiedene Schulbücher gesichtet und mithilfe von zuvor festgelegten Kategorien analysiert. Außerdem wird darauf geachtet werden, inwiefern die Umsetzung dem Lehrplan und den Kompetenzen entspricht. Deshalb lautet die Forschungsfrage wie folgt:

In welcher Weise eröffnen aktuelle Schulbücher des Unterrichtsfaches Geschichte und Politische Bildung Zugänge des historischen Denkens unter Berücksichtigung der zu erreichenden Kompetenzen in der AHS anhand der Kolonisierung in Afrika?

Die Beantwortung der wissenschaftlichen Fragestellung soll es ermöglichen, einen Einblick in das Thema Kolonisierung in Afrika sowie dessen altersgemäße Aufarbeitung für den Unterricht an einer AHS mithilfe einer Strukturanalyse zu gewähren. Zentraler Punkt ist jedoch das historische Denken, denn dieses ist Grundlage für den Geschichtsunterricht.

Um die bereits genannte Forschungsfrage zu beantworten, wird zuerst der historische Kontext der Schulbücher erläutert. Dabei steht die Funktion des Geschichtebuchs im Vordergrund. Außerdem soll ersichtlich werden, welche Typen es gibt und welche Standards eingehalten werden müssen, um als solches im wissenschaftlichen Bereich zu gelten. Das historische Denken muss danach definiert und dessen Modelle ebenfalls erläutert werden. Unter anderem geht es um das Modell nach Rüsen, „The Canadian Model“, und „The Circular Model of Historical Learning“. Besonders in Hinblick auf den Geschichtsunterricht ist es notwendig, die Kompetenzmodelle von Peter Gautschi, Hans-Jürgen Pandel und der Gruppe FUER-Geschichtsbewusstsein darzustellen, da diese das historische Denken genau betrachten. Diese Kompetenzmodelle legen dar, welche Kompetenzen für den Kompetenzerwerb von Nöten sind. Im Anschluss daran wird herausgearbeitet, welche Kompetenzen im aktuellen österreichischen Lehrplan für das Fach Geschichte und Politische Bildung vorgesehen sind. Dabei geht es um die Aufschlüsselung der Kompetenzen, die im Zuge des betreffenden Schuljahrs erworben werden sollten.

Danach wird die Kolonisierung, auf der das thematische Augenmerk liegt, im Lehrplan verortet, damit ersichtlich ist, welche Schulbücher gewählt werden sollten.

Für das bessere inhaltliche Verständnis des Themas Kolonisierung wird der historische Kontext aufgegriffen. Dazu ist es nötig, den Begriff zu definieren und die Gründe herauszuarbeiten. Danach wird die Kolonisierung Afrikas durch europäische Mächte mit Hinblick auf die Gründe sowie Voraussetzungen dargelegt. Genauer wird dabei auf die Entdeckungsfahrten mit dem daraus resultierenden Dreieckshandel und den Veränderungen in der afrikanischen Bevölkerung eingegangen.

Der weitere Schritt beinhaltet die Strukturanalyse der Geschichtsbücher, die in einem Gymnasium in Niederösterreich im Schuljahr 2024/25 zur Wahl als Geschichtsbuch standen. Nach der Bildung der Kriterien, die auf der Grundlage der vorausgehenden Ausarbeitungen bestimmt werden, beginnt die Hauptanalyse der Medien. Es wird sich unter anderem mit den Reihen „Querdenken“, „Zeitbilder“ und „Mehrfach Geschichte“ für die AHS Unterstufe sowie für die Oberstufe die Reihen „Zeitbilder“, „Alles Geschichte“ und „Weltgeschehen - Geschichte und Politische Bildung“ beschäftigt. Diese werden auf Grundlage der zuvor festgelegten Analysekategorien gesichtet.

2. Das Schulbuch als Medium im Geschichtsunterricht

Grundsätzlich werden verschiedene Kommunikationsmittel als Medium bezeichnet. Seinen Ursprung hat der Begriff im Lateinischen und bedeutet „Mitte“. Es befindet sich also zwischen dem Wahrnehmenden und der Umwelt.⁴ Es gibt Medien unter anderem in elektronischer oder analoger Form. Dies trifft mittlerweile auch auf das Schulbuch zu, denn dieses wird auch seit der Corona-Pandemie vermehrt als E-Book angeboten und verwendet. Außerdem werden die Schulbücher oft durch audio-visuelle Inhalte ergänzt.

Bei einem Schulbuch handelt es sich in der Regel um *„ein didaktisch und auf Schulart und Schuljahr oder -stufe, auch auf die unterschiedlichen Anforderungen von Leistungs- oder Grundkurs abgestimmtes Arbeitsbuch für den Unterricht an allgemeinbildenden und beruflichen Schulen.“*⁵ Weiters *„unterstützen, ergänzen, vertiefen oder ersetzen [diese Medien] teilweise den Unterricht. Sie enthalten den fachwissenschaftlich und fachdidaktisch aufbereiteten Lehrstoff (oft mit Tabellen, Graphiken, Karten, Bildern) und Hilfen zu seiner Erarbeitung (Wiederholungsfragen, Beobachtungsaufträge u.a.).*

⁴ Vgl. Dieter Mersch, Medientheorien zur Einführung (Hamburg 2006) S. 19.

⁵ Brockhaus: Schulbuch, abrufbar unter: <https://brockhaus.at/ecs/enzy/article/schulbuch> (26.7.2024).

Schulbücher beeinflussen wesentlich die Eigenarbeit der Schüler, aber auch die Unterrichtsgestaltung des Lehrers.“⁶ Diese Beschreibungen müssen aber angesichts der Digitalisierung ergänzt werden. Es handelt sich also um ein Arbeitsbuch, das sowohl analog als auch digital zur Verfügung steht und beispielsweise durch interaktive Übungen und/oder Videos unterstützt wird.

Die Frage danach, was Schulbücher bezogen auf den Geschichtsunterricht sind, beantwortet Klaus Edel damit, dass Schulbücher den Versuch darstellen, *„die Vorgaben des Lehrplans für den unterrichtspraktischen Gebrauch aufzubereiten. Da sie erst nach einem staatlichen Approbationsverfahren zugelassen werden, vermitteln sie damit auch das Geschichtsbild des jeweiligen politischen Systems und die an den Unterricht herangetragenen Erwartungen und Denkweisen.“⁷*

Für viele Lehrpersonen in Österreich ist ein Geschichtsunterricht ohne eben jenes Schulbuch als Medium kaum vorstellbar. Seine häufige Nutzung sorgte bereits in der Vergangenheit dafür, dass der Staat ein Interesse an dem Medium entwickelte. Es dient als Steuerungsinstrument der Bildungspolitik. Das Schulbuch als Leitmedium im Unterricht wird dadurch sowohl durch den Lehrplan als auch durch den Filter der Schulbuchgenehmigung geprägt. Das ist der Grund, warum diese Medien je nach (Bundes-)Land gewissen Kriterien unterliegen. Der Staat steuert sie unter anderem hinsichtlich der Herstellung, Genehmigung sowie Verwendung. Zusätzlich werden die Inhalte auch von den Lehrplänen beeinflusst. Diese geben Ziele, Themen, Stoffe und Methoden in vielerlei Hinsicht vor.⁸

Laut Andreas Hiller kann auch davon gesprochen werden, dass *„Schulbücher als staatliche Macht- bzw. Steuerungsinstrumente im Sicherheitsdispositiv der Schulbildung“⁹* gelten. Sie verbinden die Makroebene – also die Steuerung des

⁶ Thomas Höhne, Über das Wissen in Schulbüchern – Elemente einer Theorie des Schulbuchs. In: Eva Matthes und Carsten Heinze (Hrsg.), Das Schulbuch zwischen Lehrplan und Unterrichtspraxis (Bad Heilbrunn 2005) S. 75.

⁷ Klaus Edel, Das Schulbuch im Geschichtsunterricht, online abrufbar unter <https://fdzgeschichte.univie.ac.at/ueber-uns/mitarbeiterinnen/klaus-edel/schulbuchanalyse/> (27.7.2024).

⁸ Vgl. Andreas Hiller, Das Schulbuch zwischen Internet und Bildungspolitik, Konsequenzen für das Schulbuch als Leitmedium und die Rolle des Staates in der Schulbildung (Medienwissenschaften Band 20, Marburg 2012) S. 81-82.

⁹ Ebenda, S. 82.

Bildungskanons – mit der Mikroebene, die sich auf den Unterrichtsdiskurs bezieht. Weiters richten sie sich an einen sogenannten Ideal-Schüler bzw. eine Ideal-Schülerin, welche an die vorgegebene bildungspolitisch festgelegte Norm herangeführt werden sollen.¹⁰

Im Folgenden soll nun der Weg skizziert werden, den das Medium hinter sich hat, um als staatlich legitimes Leitmedium zu gelten.

2.1. Historische Entwicklung des Schulbuchs

Schulbücher wurden ursprünglich als besonders haltbare Güter angesehen, welche auch preiswert zu erwerben waren. Letzteres wurde durch die möglichst hohen Auflagen ermöglicht. Das „ABC-Buch“ und der „Physiologus“ galten im Mittelalter als die ersten Schulbücher. Aber auch Fibeln, abgeleitet vom Wort „Bibel“, bzw. Lesetexte, waren weit verbreitet. Diese sollten das Lesen Schritt für Schritt vermitteln. Übliche Inhalte waren das Vaterunser, Glaubensbekenntnis und die Zehn Gebote. Diese Beispiele zeigen deutlich, dass die Kirche die Bildungsaufsicht innehatte und durch ihre Dominanz die religiöse Erziehungs- und Bildungsabsicht durchsetzen konnte.¹¹

Es kam schließlich zu einem drastischen Wechsel im Schulwesen. Durch die Verbreitung des Schulbuchs rückte die Lehrperson, welche hauptsächlich als Vermittlungs-, Orientierungs- sowie Speichermedium fungierte, zugunsten des Buches als Schriftmedium in den Hintergrund.¹²

Einen weiteren Einschnitt in Entwicklung und Verbreitung des Schulbuchs stellt die Erfindung des Buchdrucks mit beweglichen Metallettern Mitte des 15. Jahrhunderts dar. Dies verstärkte nicht nur den Bildungsdrang, sondern sorgte auch dafür, dass der Markt für Druckerzeugnisse wuchs. Das hatte die Steigerung der Reichweite des Wissens sowie die Schnelligkeit der Wissensproduktion zur Folge. Wissen zirkulierte so schnell wie noch nie, was durch das neue gewinnbringende und massenhafte Druckverfahren ermöglicht wurde. Weiters wurde das Sachbuch im 16. Jahrhundert populär, was es den Leserinnen und Lesern erleichterte, sich unabhängiger von Institutionen oder Autoritäten zu informieren. Der Einzug dieser Veränderung in der Schule vollzog sich jedoch langsamer.

¹⁰ Vgl. Hiller, Das Schulbuch zwischen Internet und Bildungspolitik, S. 81-82.

¹¹ Vgl. Ebenda, S. 114

¹² Vgl. Ebenda, S. 114.

Trotzdem schaffte es der Buchdruck gemeinsam mit der Reformationsbewegung unter Martin Luther, dass sich das Schulbuch durchsetzte. Dadurch wurde die Alphabetisierung des Volkes angeregt. Festgehalten werden muss in diesem Zusammenhang noch, dass es sich bis in das 17. Jahrhundert meist um religiöse Texte handelte, die in der Schule eingesetzt wurden. Die Lesebücher waren demzufolge mit Texten befüllt, welche nach ihrer theologischen Bedeutung ausgewählt wurden. Erst danach kamen die didaktischen Gesichtspunkte zu tragen. Dies war auch im Elementarschulbereich der Fall. Dort wurde als erstes Schulbuch die Bibel verwendet.¹³

Im 17. Jahrhundert geriet der Fokus auf das anschauliche Vermitteln der Sprache, weshalb ein intensiverer Bezug zur natürlichen Umwelt verlangt wurde. Diesem Kriterium entsprach „Orbis sensualium pictus“ aus dem Jahr 1658 von Jan Amos Comenius. Es konnte aufgrund seines neuartigen Bildcharakters sowohl im Sprachunterricht als auch im Sachunterricht eingesetzt werden. Dargestellt wurden in Deutsch und Latein verschiedenen Wirklichkeitsbereiche wie Pflanzen, Menschen oder Berufe. Zusätzlich half dieses Lehrwerk, dass die deutsche Sprache an Schulen verbreitet wurde. Zur Jahrhundertwende verdrängte Deutsch das Lateinische schließlich auch in den Gymnasien und die Suche nach geeigneten Texten bzw. Schulbüchern begann. Hierfür wählte man beispielsweise „Chrestomathie deutscher Gedichte“ aus dem Jahr 1796 oder das „Deutsche Lesebuch für höhere Lehranstalten“, welches im Jahr 1840 erschien, aus.¹⁴

Neben diesen Veränderungen sorgte der Buchdruck auch dafür, dass es zu einer Normierung der Wissensbasis sowie des Wissenskanons und der Bevorzugung einer linear-logischen Denkweise kam. In der Gesamtheit betrachtet bedeutet das, dass das in den Büchern enthaltene Wissen entpersonalisiert wurde, da es nicht mehr an die Vermittlung einer Lehrperson gebunden war.¹⁵

Die Vorteile dieses Wandels des vereinheitlichten Mediums, mit welchem Kontrolle über die Schule ausgeübt wurde, lauten laut Walter Kissling wie folgt:

¹³ Vgl. *Hiller*, Das Schulbuch zwischen Internet und Bildungspolitik, S. 115 f.

¹⁴ Vgl. Ebenda, S. 116f.

¹⁵ Vgl. Ebenda, S. 117.

Die Produktion der Schulbücher konnte schneller realisiert werden, als die einigermaßen ausreichende Ausbildung von Lehrkräften. Außerdem gelangen Veränderungen der Bücher in kürzerer Zeit und differenzierterer sowie gezielterer Weise als eine Umorientierung der Pädagogen und Pädagoginnen. Hinzu kam, dass die Produktion der Schulbücher für den Staat leistbarer war, da die Kosten meist die Eltern übernehmen mussten. Die Notwendigkeit nach detaillierten Lehrplänen entfiel, da die Schulbücher exakt für den Unterricht zugeschnitten wurden. Sie dienten auch als Ort für weitere Ausführung der Lehrprogramme. Es kam so weit, dass den Büchern ohne Ausnahme gefolgt werden sollte. Der Lehrplan wurde des Weiteren nur als vollständig erfüllt angesehen, wenn mit den vorgegebenen Lehrbüchern gearbeitet wurde.¹⁶

Spannend ist auch, dass bereits im Jahr 1776 Lesebücher bausteinartige Differenzierungen aufwiesen. Eingeteilt wurde beispielsweise in Anfänger und Fortgeschrittene, Texte für die Landjugend oder die Mägdleinschulen. Die Differenzierung erfolgte auch nach religiösen Gesichtspunkten. Es gab das „Erste Lesebuch“ für katholische Schulen unter anderem in deutscher, polnischer, kroatischer und ungarischer Sprache. Für israelitische und evangelische Schulen gab es sowohl deutsche als auch ungarische Versionen. Die religiöse Unterscheidung hörte jedoch mit der Pflichtschule auf. Die genannten Beispiele zeigen noch einen weiteren Wirkungsbereich auf. Das Medium kann nämlich auch die Sprachpolitik, Sprachnormierung sowie die Reform der Rechtschreibung beeinflussen.¹⁷

Den Einfluss auf die Trivialschullehrer, den die Eltern durch ihr Schulgeld oder Naturalleistungen innehatten, konnte mit dem Schulbuch ebenfalls entgegengewirkt werden. Denn das Schulbuch, zu dem es kaum bis gar keine Alternativen gab, war nicht zu beeinflussen, obwohl es von den Eltern finanziert werden musste. Weiteren Einfluss auf die Institution Schule hatten die Ortsseelsorger, Ortschaftaufseher sowie die Kreisschulkommissionäre. Von ihnen wurde verlangt, dass sie sich um die Aufsicht und Beratung der Lehrkräfte kümmern, womit sie jedoch überfordert waren. Dies war ausschlaggebend für die Bedeutung des Schulbuchs, da es weithin als Anleitung der

¹⁶ Vgl. Walter Kissling, „... Die Jugend aus keinem anderen als den vorgeschriebenen Büchern unterweisen“ - Das Hilfsmittel Schulbuch als historisches Medium der Unterrichtskontrolle. In: Richard Olechowski (Hrsg.), *Schulbuchforschung* (Frankfurt 1995) S. 122f.

¹⁷ Vgl. Ebenda, S. 123f.

Lehrpersonen angesehen wurde. Es stellte oftmals auch die einzige Möglichkeit einer Lehreraus- und Fortbildung dar. Neben dem Einfluss in der Schule hatte das Medium auch einen gewissen Wirkungsbereich im privaten Bereich, denn die Schulbücher durften, wenn sie den Kindern gehörten, mit heim genommen werden. So wurde die Medien ein zentrales Element der Volksbildung.¹⁸

Das Schulbuch sollte auch beim Aufbau einer moderneren Schule mitwirken, was wiederum Vereinheitlichung, Differenzierung und inhaltliche Orientierung gewährleisten musste. Um dies zu erreichen, mussten Reglements eingeführt werden. Diese beinhalten sowohl die Produktions- als auch die Rezeptionsseite. In die erste Kategorie fallen die Schulbuch-Produktionsreglements. Diese umfassen die Gründung eines Staatsverlages in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts, welcher sich hauptsächlich mit pädagogischen Themen befasste. Der Verlag hatte in etwa eine hundertjährige Monopolstellung inne, was die Verbindung zwischen ihm und der Schuladministration erleichterte. Um dieses Monopol zu halten, wurden andere Schulbücher, die nicht vorgeschrieben wurden, vom Schulbuchmarkt verbannt. Es kam auch zu Beschlagnahme dieser und ein Verkaufsverbot trat in Kraft. Somit wurde ein homogener Korpus dieser Medien geschaffen. Zu den Schulbuch-Gebrauchsreglements zählten hingegen die Bestimmung der im Schulunterricht einzusetzenden Bücher sowie ein Verbot, das besagte, dass nicht von dem vorgegebenen Schulbuch abzuweichen ist.¹⁹

Das Schulbuch geriet so immer wieder in das Blickfeld der Bildungspolitik und Schulverwaltung. Vor allem in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts stieg das Interesse an der Steuerung der Bildung in der Schule. Dies hatte zur Folge, dass auch die Genehmigung von Schulbüchern einen längeren Genehmigungsprozess durchlaufen mussten. In der NS-Zeit setzte beispielsweise eine noch stärkere Kontrolle des Staates ein, welche Schulbücher vor allem aufgrund von ideologischen Kriterien bewertete. Bis ca. 1960 war das sogenannte „Gesinnungslesebuch“ verbreitet. Wobei an die Stelle von nationalsozialistischen Texten nun wertkonservative traten, welche durch emotionale Wirkung vorbildhafte Helden und Handlungen darlegen wollten. Danach gab es die Tendenz, verstärkt wissenschaftliche Texte einzubinden. Diese sollten genutzt werden,

¹⁸ Vgl. Kissling, „... Die Jugend aus keinem anderen als den vorgeschriebenen Büchern unterweisen“, S. 124-126.

¹⁹ Vgl. Ebenda, S. 127f.

um den Lernerinnen und Lernern selbstständiges Arbeiten und Urteilen zu ermöglichen. Somit erfüllte das Schulbuch nicht nur die Ansprüche eines Lesebuches, sondern auch die eines literarischen Arbeitsbuches.²⁰

Den Zusammengang der Schulbücher mit den gesellschaftlichen Veränderungen, welcher an den genannten Beispielen ersichtlich ist, hat Andreas Hiller wie folgt prägnant zusammengefasst:

„Sowohl historische als auch aktuelle Veränderungen bei der Gestaltung von Schulbüchern zeigen, wie unmittelbar gesellschaftspolitische Entwicklungen sowie bildungspolitische Reaktionen zusammenhängen.“²¹

Nach der Skizzierung der historischen Entwicklung des Schulbuchs ist es unabdinglich auch die aktuelle Situation darzulegen.

2.2. Aktuelle Funktion

Dem Geschichtsbuch wurde seit langem ein hoher Stellenwert zugesprochen. Es gab und gibt immer wieder Publikationen, die sich damit beschäftigen und es als Leitmedium oder Massenmedium bezeichnen. Diese Behauptungen sind durch zwei Argumente zu stützen. Das Geschichtsbuch war und ist eines der am weitesten verbreiteten Medien im Kontext Schule und dieser Ruf wird bestärkt, da sich Schulbücher an staatlichen Lehrplänen orientieren müssen sowie ein Zulassungsverfahren durchlaufen. Dadurch gelten sie oftmals als objektiv. Aus wissenschaftlicher Perspektive muss dies jedoch trotzdem kritisch hinterfragt werden.²²

Die Funktion der Schulbücher in der Gegenwart ist immer noch die methodische Aufbereitung und Vermittlung von Wissen. Trotzdem haben die Fachdidaktik und die Erkenntnisse der Pädagogik bewirkt, dass nun weitere Anforderungen an das Medium Schulbuch gestellt werden. Einerseits sollen sie als Lernhilfe fungieren, andererseits vermitteln sie Lern- und Arbeitstechniken, mit denen die Lernerinnen und Lerner zu selbstständigem Denken sowie Lernen angeregt werden sollten. Diese didaktischen Erwartungen erfüllte das Medium mit einer gewissen Zeitverzögerung, wurde jedoch

²⁰ Vgl. Andreas Hiller, Das Schulbuch zwischen Internet und Bildungspolitik, S. 118f.

²¹ Hiller, Das Schulbuch zwischen Internet und Bildungspolitik, S. 119.

²² Vgl. Lars Müller, Diskurse und Praktiken der Schulbuchproduktion in der Bundesrepublik Deutschland und England am Beispiel von Afrikawissen (Studien des Georg-Eckert-Instituts zur internationalen Bildungsmedienforschung Band 150, Brill 2021), S. 64.

durch die Gratisschulbuchaktion, welche in den 70er Jahren in Österreich eingeführt wurde, begünstigt. Die Entwicklung der Schulbücher schreitet aber noch voran. Nicht zuletzt durch die immer wieder neu überarbeiteten Lehrpläne kommen andere Aufgaben hinzu. Beispielweise werden darin verschiedene Schlüsselkompetenzen genannt und unter anderem das Bewerten von Informationen aufgelistet. Für den Geschichtsunterricht ist es deshalb im 21. Jahrhundert notwendig, dass multiperspektive Ansätze und Anleitungen zum kritischen Umgang mit (historischen) Informationen aufgezeigt werden. Die Funktion der Geschichtsschulbücher muss deshalb nicht nur die Stärkung der Selbstkompetenz, sondern auch die des kritischen Denkens umfassen. Dadurch soll es den Schülerinnen und Schülern ermöglicht werden, sich auch nach der Absolvierung der Schule mit Informationen, Stereotypen und Vorurteilen, die von unterschiedlichen Kanälen transportiert und verbreitet werden, auseinanderzusetzen.²³

Die historische Entwicklung und die Erwartungen an die Schulbücher haben dazu geführt, dass es nicht nur ein Lesebuch in der Schule gibt, sondern unterschiedliche Arten der Medien. Diese können in vier Typen eingeteilt werden.

2.2.1. Die vier Typen der Schulbücher

Der erste Typ beinhaltet das bereits genannte traditionelle **Lehr- und Lesebuch**. Diese Bücher sind großteils von einem Darstellungsteil geprägt. Dieser dient der Reproduktion und Wissensvermittlung, was zur Folge hat, dass es sich dabei vor allem um Faktenwissen und fachwissenschaftliche Begriffe handelt. Wie aus den vorangegangenen Ausführungen ersichtlich ist, war dieser Typ der Schulbücher lange Zeit am verbreitetsten und stellte eine Ergänzung zu dem meist praktizierten Frontalunterricht dar. Nachteilig wirkt sich hier jedoch aus, dass Kinder und Jugendliche dadurch nur wenige Möglichkeiten haben, ihre eigene Meinung zu stärken oder selbstständig zu handeln.²⁴

Bei dem sogenannten **Arbeitsbuch** handelt es sich um den zweiten Typ. Hier wird der Darstellungsteil zugunsten von Quellentexten, Bildern, Diagrammen oder Karten, die in klarem Zusammenhang mit dem Lehrplan stehen, verdrängt bzw. eingegrenzt. Meist werden die einzelnen Abschnitte mit Arbeitsaufgaben versehen, deren Lösungen gleich

²³ Vgl. Klaus Edel, Das Schulbuch im Geschichtsunterricht, online abrufbar unter: <https://fdzgeschichte.univie.ac.at/ueber-uns/mitarbeiterinnen/klaus-edel/schulbuchanalyse/> (27.7.2024).

²⁴ Vgl. Ebenda, (27.7.2024).

im Arbeitsheft notiert werden können. Dies hat zur Folge, dass der Unterricht vorstrukturiert wird. Diese Strukturierung muss sowohl von den Schülerinnen und Schülern als auch von den Lehrpersonen eingehalten werden, da die Materialien in einen Kontext eingebunden sind. Diese Arbeitsbücher stellen in Österreich eher nicht das Hauptlehrwerk dar, sondern dienen als Ergänzung zu den traditionellen Lehrbüchern.²⁵

Wenn ein **Lesebuch mit einem Arbeitsbuch kombiniert** wird, spricht man von dem dritten Typ des Schulbuchs. Diese Form ist die in Österreich am weitesten verbreitete Form. Ein Beispiel wäre die Reihe Zeitbilder, mit welcher sich im Laufe der Masterarbeit noch näher beschäftigt wird. Zu beachten bei diesem Typ ist jedoch, dass die Qualität vom Verhältnis von Text- und Arbeitsteil abhängig ist. Es besteht die Gefahr, dass Quellen jeglicher Form nur als Illustrationen des Textes eingesetzt werden.²⁶

Bei dem letzten Typ handelt es sich um das **vernetzte Schulbuch**. Dieses gewann nicht nur durch die Digitalisierung an Bedeutung, sondern auch durch die sogenannten Neuen Medien. Um die notwendigen Recherche- und Kommunikationsmöglichkeiten zu bieten, wird neben dem Schulbuch noch weiteres Material angeboten. Dies beinhaltet zum Beispiel Arbeitsbücher, CD-ROMS und Internetseiten, auf der Zusatzmaterialien sowie Online-Übungen bzw. E-Learning zu finden sind.²⁷ Doch für all diese Typen des Schulbuchs stellt sich die Frage, welche Standards erfüllt werden müssen.

2.2.2. Standards des Mediums

Die Standards des Mediums Schulbuch werden in Österreich grundsätzlich von einer Approbationskommission geprüft, bevor sie für die Schulbuchliste zugelassen werden. Beurteilt wird dabei, ob die vorgelegten Bücher dem Lehrplan sowie dessen Zielen und den vorgegebenen Unterrichtsprinzipien und didaktischen Grundsätzen entsprechen, fachlich keine Fehler aufweisen und die Ausstattung passend ist.²⁸ Alois Ecker schlägt in diesem Zusammenhang noch weitere wissenschaftliche Standards vor, die bei der Gestaltung von Geschichtslehrbüchern berücksichtigt werden sollte, damit es möglichst

²⁵ Vgl. Edel, Das Schulbuch im Geschichteunterricht, online abrufbar unter: <https://fdzgeschichte.univie.ac.at/ueber-uns/mitarbeiterinnen/klaus-edel/schulbuchanalyse/> (27.7.2024).

²⁶ Vgl. Ebenda, (27.7.2024).

²⁷ Vgl. Ebenda, (27.7.2024).

²⁸ Vgl. Ebenda, (28.7.2024).

seriös ist. Er stellt die Frage, welches Geschichtsbewusstsein erzeugt werden und auf welche Art und Weise dies geschehen soll.²⁹

Die Tendenz, dass Schulbücher zu einer Kombination von Lern- und Arbeitsbüchern geworden sind, kann durchaus positiv betrachtet werden. Jedoch lässt sich auch die Entwicklung eines Extrems beobachten. Dabei handelt es sich um die immer stärker in den Fokus rückende formale Gestaltung von Schulbüchern. Texte, die früher eine zentrale Rolle spielten, rücken aktuell vermehrt in den Hintergrund und nehmen eine begleitende Funktion ein.³⁰ Dafür findet Ecker begründet kritische Worte:

„Einzelne Bücher unterscheiden sich dabei in Inhalt und Aufmachung nur mehr unwesentlich vom Design gängiger Comic-Hefte oder einschlägiger Wochenmagazine.“³¹

Das ist der Grund, warum in Schulbuchanalysen die gesamte Struktur des Mediums untersucht werden muss. Dies umfasst also nicht nur Texte, sondern auch Bilder, Grafiken und ähnliches. Diese Gesamtbetrachtung ist geprägt von vier sogenannten Minimalstandards. Dabei handelt es sich um die Herstellung von Transparenz über die (historischen) Grundannahmen des Autors bzw. der Autorin, die Offenlegung der (Lehr-) Ziele, der politisch bildenden bzw. der erzieherischen Absichten, die mit dem jeweiligen Abschnitt verknüpft sind, den Nachweis der Quellen und Quellenkritik nach wissenschaftlichen Standards und die methodisch eindeutige Anleitung zur Erarbeitung historischer Erkenntnisse.³²

Im Sinne der Wissenschaft stellt den ersten Schritt der transparente Umgang mit historischen Informationen dar. Um eine passende Grundlage zu schaffen, müssen sich die Autorinnen und Autoren der Schulbücher mit der Forschung und den jeweiligen Ergebnissen beschäftigen, sich darauf beziehen und dies nachweisen. Wichtig ist auch, dass klar ersichtlich ist, welche Form der Geschichtsschreibung sie in ihren Produkten verbreiten. Sie prägen damit das Geschichtsbild maßgeblich, was am Beispiel des heutigen Österreichbildes klar wird. Dieses entstand in der Nachkriegszeit, um bewusst

²⁹ Vgl. Alois Ecker, Standards der Schulbuchanalyse – Standards der Schulbuchautoren? Die Funktion des Geschichtslehrbuches zwischen Enzyklopädie und Neuen Medien. In: Materialien zur Geschichtsdidaktik. Lehrplan – Schulbuch – Methode, Im Bermudadreieck des Lehrens und Lernens, (Konferenz für Geschichtsdidaktik I/2001) S. 3-16, hier: S. 4.

³⁰ Vgl. Ebenda, S. 4.

³¹ Ebenda, S.4.

³² Vgl. Ebenda, S. 5.

ein Gegenbild zum deutschen Nationalsozialismus aufzubauen. Es besteht trotz allem die Gefahr, dass die Verfasserinnen und Verfasser der Schulbücher ein „historisches Fantasy-Land“ erschaffen, welches zur Beschäftigung und zum Spiel mit Teilen der Vergangenheit einlädt. Auch die Filmindustrie, Comicproduktion und das Internet sind dafür verantwortlich, dass historische Fakten verkleidet werden. Deshalb ist es umso essenzieller, dass diese historischen Darstellungen hinsichtlich ihrer Intention und Wirkung hinterfragt werden. Daraus resultiert die Forderung, Schulbuchautorinnen und -autoren sollen ihre Grundannahmen, die die Basis ihrer Werke bilden, offen legen. So können sowohl Lehrpersonen als auch Schülerinnen und Schüler nachvollziehen, um welche Art von Geschichtsdarstellung es sich handelt.³³

Zusätzlich dazu sollen auch die Ziele des jeweiligen Kapitels oder Abschnittes offengelegt werden. Notwendig ist dies, da viele Geschichtsbücher durch ihre chronologische Struktur das Bild vermitteln, dass es sich um die darin dargelegte Vergangenheit um eine universell gültige handelt. Unterschiedliche Interpretationen sind kaum zu finden. Dadurch entsteht der Mythos der Allgemeingültigkeit. Durch die Neuen Medien sind jedoch unterschiedlichste historische Informationen zu finden, was die Funktion des Schulbuchs beeinträchtigt. Die enzyklopädische Zusammenschau ist kaum noch aufrecht zu erhalten. Deshalb ist die aktuelle und zukünftige Funktion des Lehrbuchs, Anleitungen zum kritischen Umgang mit (historischen) Informationen zu bieten. Durch das Veranschaulichen, wie Wissen zustande kam, können viele Stereotypen, Klischees, Mythen und Vorurteile analysiert und dekonstruiert werden.³⁴

Das Geschichtsbuch kann somit als Beispiel dienen, wie mit Informationen korrekt umgegangen werden sollte. Dabei reicht es nicht aus, Anleitungen im Lehrerbegleitheft abzubilden, sondern SuS (Schülerinnen und Schüler) sollte das Wissen, welche Gesichtspunkte zur Auswahl und Zusammenstellung des Themas geführt haben, zur Verfügung gestellt werden. Gleichzeitig müsste auch ersichtlich sein, aufgrund welcher historischen Thesen die beigefügten Bilder, Kommentare, Quellen und Texte ausgewählt

³³ Vgl. *Ecker*, Standards der Schulbuchanalyse – Standards der Schulbuchautoren?, S. 5-7.

³⁴ Vgl. *Ebenda*, S. 7.

wurden. Zusätzlich sollten sowohl die politischen Ziele als auch die intendierten Lehr- und Erziehungsziele für jeden Abschnitt zu finden sein.³⁵

Um diesen kritischen und transparenten Umgang zu gewährleisten, ist es notwendig, Quellen und Quellenkritiken richtig zu zitieren. In der Praxis lässt sich noch oft beobachten, dass diese in vielen Lehrbüchern fehlen. Davon sind nicht nur Textstellen, sondern auch Graphiken und viele weitere Elemente des Schulbuchs betroffen. Festgehalten werden muss in diesem Zusammenhang, dass es sich dabei um ein Plagiat handelt, das auch eingeklagt werden kann. Aber auch aus einem didaktischen und erzieherischen Blickwinkel ist dies höchst fragwürdig. Deshalb ist es unabdingbar, dass sich bei der Erstellung von Schulbüchern an Zitierregeln gehalten wird. Bei dem dargestellten Wissen handelt es sich um vorläufiges Wissen, welches keine Absolutheitsansprüche hat, was Zitate verdeutlichen würden. Sie helfen dabei klarzustellen, dass die Wirklichkeit auch anders dargestellt werden kann. Doch die recherchierten und zur Verfügung stehenden Informationen führen zu der im Lehrbuch dargestellten Sichtweise. SuS dürfen sich genauso wie Lehrpersonen sowie Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler bewusst sein, dass die Vergangenheit mit vergleichsweise wenigen Daten dargestellt wird. Falls dies nicht ermöglicht wird, kann es sein, dass neue Fragen an die Vergangenheit verhindert und die Unwissenheit gefördert wird.³⁶

Als letzten Minimalstandard nennt Alois Ecker das Vorhandensein methodisch eindeutiger und nachvollziehbarer Anleitungen zur Erarbeitung historischer Erkenntnisse. Darum sollen Geschichtslehrwerke eingesetzt werden, um den SuS die Methoden der historischen Rekonstruktion aufzuzeigen. Einher geht damit auch die Darstellung des „historischen Handwerks“. Sie sollen sich dabei ein methodisches Repertoire aneignen, mit dem sie historische Informationen bewerten können. Für die Zukunft gilt, dass sie genügend Angebote bekommen, damit sie selbst den politischen, sozialen, wirtschaftlichen und kulturellen Wandel verstehen können. Es soll ermöglicht werden, dass die Lernenden die Auswirkungen auf die jeweiligen Subjekte nachvollziehen können. Die Schulbücher können dazu beitragen, indem sie Angebote zur Erarbeitung des

³⁵ Vgl. Ecker, Standards der Schulbuchanalyse – Standards der Schulbuchautoren?, S. 7f.

³⁶ Vgl. Ebenda. S. 8- 10.

Repertoires der Geschichtswissenschaft bieten. Beispielhaft dafür wäre, dass für die Erfüllung von Arbeitsaufträgen in den Geschichtsbüchern passende Quellentexte oder ähnliches angeboten wird. Die Lehrpersonen sowie SuS könnten sonst unbewusst ein Gefühl der Unwissenheit bekommen.³⁷

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die Schulbücher in Zukunft seriöse, angemessen recherchierte, differenzierte Darstellungen beinhalten sollten. Es wird eine Transparenz hinsichtlich der Grundannahme des Autors bzw. der Autorin sowie der Ziele und Quellen erwartet. Außerdem sollte vermehrt auf Multiperspektivität gesetzt und nachvollziehbare Anleitungen zur Erarbeitung von historischen Erkenntnissen vorhanden sein. Doch es stellt sich die Frage, welchen Einfluss die Schulbücher auf den Lernprozess der Schülerinnen und Schüler haben.

2.2.3. Einfluss der Schulbücher auf den Lernprozess

Internationale Leistungsvergleiche wie PISA (Programme for International Student Assessment) und TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study) machen das unterschiedliche Abschneiden der Länder sichtbar. Diese Ergebnisse werden auf verschiedene Faktoren zurückgeführt, wobei deren Einfluss immer noch nicht ausreichend empirisch untersucht wurde. Zu den Faktoren zählen unter anderem die äußeren Unterrichtsbedingungen. Diese sind die Klassengröße, Zahl der Unterrichtsstunden, nach Leistung differenzierte Schulformen, unterrichtlich-didaktische Bedingungen, Unterstützungsmaßnahmen außerhalb der Schule und vieles mehr. Es gibt aber auch kaum systematische Studien, die sich mit dem Wechselverhältnis dieser Faktoren und der Wirkung von Lehrmaterialien beschäftigen. Diese fehlende empirische Wirkungsforschung zu Lehrmitteln ist zu bemängeln, denn sie könnte aufzeigen, wie Schulbuchinhalte von Lehrpersonen vermittelt und von SuS rezipiert werden.³⁸

Jedoch konnte die Wichtigkeit von unterrichtlichen und bildungspolitischen Rahmenbedingungen für die Wirkung von Lehrmitteln zumindest in einer neuen Studie, die sich mit der Einführung eines Englischlehrmittels in der Schweiz befasst,

³⁷ Vgl. Ecker, Standards der Schulbuchanalyse – Standards der Schulbuchautoren?, S. 10-13.

³⁸ Vgl. Eckhardt Fuchs, Inga Niehaus und Almut Stoletzki, Das Schulbuch in der Forschung. Analysen und Empfehlungen für die Bildungspraxis (Göttingen 2014), S. 71.

nachgewiesen werden. Die auftretenden Probleme während des Unterrichts ließen sich nicht auf die Qualität des Lehrmittels zurückführen, sondern auf die Schwierigkeiten bei der Neuausrichtung des Fremdsprachenunterrichts und der bildungspolitischen Rahmenbedingungen bei der Einführung des Lehrmittels. Weiters gibt es auch andere Indikatoren, die den Einfluss der Lehrmittel auf den Lernprozess bestimmen.³⁹

Auch der soziopolitische und kulturelle Kontext ist zu berücksichtigen, wenn es darum geht, herauszufinden, wie Lehrmittel und deren Inhalte die Lernprozesse der SuS prägen. Dabei sind die soziale Herkunft, Zugehörigkeit zu einer gesellschaftlichen Gruppe und/oder Religionsgemeinschaft und individuelle Faktoren von Bedeutung. Eine Untersuchung von Kuecken und Valfort im Jahr 2013 hat gezeigt, dass besonders der Zugang zu Schulbüchern eine wichtige Rolle für den Lernprozess spielt, denn der Lernerfolg steht in direktem Verhältnis zum Zugang zu den Lehrmitteln. Diese Annahme wird von einer anderen Studie gestützt. Linda Haggarty und Birgit Pepin stellten bei ihrer Untersuchung in England fest, dass insbesondere die leistungsschwachen Schülerinnen und Schüler keinen Zugang zu Mathematikschulbüchern haben, denn die Schule stellte keine zur Verfügung und die Eltern kauften sie nicht. Dieser eingeschränkte Zugang zu den Schulbüchern schränkt offenkundig ihre Möglichkeit zum außerschulischen Lernen ein, was sich wiederum negativ auf ihren Lernerfolg auswirkte.⁴⁰

Für den Lernerfolg spielt es auch eine Rolle, inwiefern die Lehrperson als Vermittler zwischen dem Schulbuchwissen und den Lernenden fungiert. Denn sie wählen aus, welches Buch eingesetzt wird, wann und wie es genutzt wird und welche Bereiche bearbeitet werden. Dieser Vermittlungsprozess hängt ebenfalls von verschiedenen Faktoren ab. Die Lehrperson bestimmt, ob ein situiertes, anschauliches oder abstraktes Lernen praktiziert wird. Der Lernfortschritt der SuS hängt in diesem Zusammenhang jedoch noch von dem komplexen System des schulischen Lernens ab. Durch eine bestimmte Lernmethode kann der Lernerfolg nicht ausreichend erklärt werden.⁴¹

Schär und Sperisen kamen im Jahr 2010 zu der Erkenntnis, dass die Lehrpersonen vermehrt Schulbücher verwenden, jedoch verändern diese den Inhalt und das

³⁹ Vgl. *Fuchs, Niehaus und Stoletzki*, Das Schulbuch in der Forschung, S. 71f.

⁴⁰ Vgl. Ebenda, S. 72.

⁴¹ Vgl. Ebenda, S. 72f.

didaktische Konzept der Lehrmittel aufgrund ihrer eigenen Präferenzen. Das Lehrmittel als Leitmedium wird also doch in gewisser Weise eingeschränkt, sodass hauptsächlich Themen und Denkkategorien vorgegeben werden. Eine weitere Studie aus dem Jahr 2005 zeigt auf, dass auch die Unterrichtsgestaltung mit dem Lehrmittel dafür verantwortlich ist, inwiefern es positiv empfundenen Unterricht aufgrund der Angemessenheit der Schwierigkeitsgrade sowohl bei Aufgabenstellungen als auch bei Erklärungen gibt. Dabei wirken sich auch die erzeugten Lernemotionen bei SuS aus. Dazu zählen beispielsweise Spaß, Freude, Ärger, Angst und Langeweile. Nicht zu vergessen ist auch das fachliche und fachdidaktische Können der Lehrperson, wenn es darum geht, zwischen dem Medium Schulbuch und den SuS zu vermitteln.⁴²

Eindeutig ist, dass es kaum empirische Erkenntnisse gibt, wie das Schulbuch im Unterricht eingesetzt wird und in welchem Verhältnis es zu anderen Medien, die im Unterricht eine Rolle spielen, steht. Dadurch ist es nicht klar ersichtlich, welche Effekte es auf den Lernerfolg gibt. Die Qualität der Lehrmittel wird immer wieder diskutiert - wie im vorherigen Kapitel dargestellt wurde -, der Zusammenhang zwischen Qualität und Lernleistung müsste noch viel genauer untersucht werden. Hemmer und Hemmer haben im Jahr 2010 festgestellt, dass das Schulbuch eine zuverlässige Grundlage für Lernprozesse ist, obwohl sie oft wenig motivierend auf SuS wirken. Diese sind jedoch in der Lage, selbst die Qualität von Lernmaterialien zu bewerten. Ihre Einschätzung passt häufig zu der der Schulbuchautorinnen und -autoren, so Jo Dargusch, Nayadin Persaud und Mike Horsley in ihrer australischen Studie im Jahr 2011.⁴³

Der Einfluss des Schulbuchs ist dementsprechend noch nicht ausreichend erforscht. Internationale Schulleistungsvergleiche wie PISA und TIMSS haben jedoch dafür gesorgt, dass sich mit diesem Feld beschäftigt wird, da sie selbst keine Aussagen zum Beitrag der Lehr- und Lernmaterialien wie dem Schulbuch zum Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler treffen. Angemerkt werden muss jedoch noch, dass das Feld der beschreibenden Forschungen in diesem Bereich größer ist. Wie in dieser Masterarbeit werden

⁴² Vgl. *Fuchs, Niehaus und Stoletzki*, Das Schulbuch in der Forschung, S. 72-74.

⁴³ Vgl. Ebenda, S. 74f.

Schulbücher hinsichtlich des Lehrplans und Lernmöglichkeiten analysiert, wobei der Lernerfolg außen vor bleibt.⁴⁴

3. Historisches Denken

Historisches Denken nimmt nicht nur im Geschichtsunterricht eine Schlüsselrolle ein, sondern auch abseits davon. Deshalb ist es notwendig, nicht nur den Begriff per se zu definieren, sondern auch entsprechende Modelle zu thematisieren, die sich mit dem historische Denken beschäftigen.

3.1. Begriffsdefinition

Grundsätzlich versteht man unter historischem Denken „*die Fähigkeit des Menschen, die Gegenwart und Zukunft vor dem Hintergrund der Vergangenheit zu verstehen.*“⁴⁵ Wichtig ist sie sowohl im Alltag als auch in der Geschichtswissenschaft und ist auch als Orientierung von Handeln im zeitlichen Wandel zu verstehen. Was zur Folge hat, dass so die Vorstellung von Geschichte beeinflusst wird. Da der Mensch nicht losgelöst von Vergangenem lebt, ist sein Handeln in der Gegenwart und Zukunft von den Erfahrungen, die er gemacht hat, geprägt. Dies bestätigt die Annahme, dass historisches Denken nicht nur im wissenschaftlichen Kontext von großer Bedeutung ist.⁴⁶ Der Mensch konstruiert oftmals sein Bild der Zukunft mithilfe der Vergangenheit. Dies bezeichnet Jörn Rüsen als „Intentionalität“, welche den Menschen als Wesen definiert.⁴⁷ Mittlerweile gibt es verschiedene Modelle, die sich mit dem historischen Denken beschäftigen.

Mit mindestens einem Modell sollten Lehrpersonen des Fachs Geschichte und Politische Bildung in Berührung gekommen sein, so Peter Seixas. Denn so können die Fortschritte der Lernenden durch einen schulischen Lehrplan formuliert werden. Außerdem ermöglicht dies empirische Untersuchungen, sodass der Unterricht so gestaltet werden kann, dass der Fortschritt maximiert wird. Erst seit den 1970er Jahren gibt es in der Geschichtswissenschaft vermehrt einen Diskurs über Theorien darüber, was eigentlich getan wird. Das hat dazu geführt, dass auf akademischem Niveau Themen, Fragen und

⁴⁴ Vgl. Fuchs, Niehaus und Stoletzki, Das Schulbuch in der Forschung, S. 75.

⁴⁵ T. Müller, K. Bischof u.a., Grundlagen des Historischen Denkens, online abrufbar unter: https://geoges.ph-karlsruhe.de/wiki/index.php/Grundlagen_des_Historischen_Denkens (30.7.2024).

⁴⁶ Vgl. Ebenda, (30.7.2024).

⁴⁷ Vgl. Jörn Rüsen, Historische Vernunft. Die Grundlagen der Geschichtswissenschaft (Grundzüge einer Historik Band 1, Göttingen 1983) S. 49.

Methoden reformiert wurden. Absolventinnen und Absolventen eines facheinschlägigen Studiums sollten nun in der Lage sein, Theorien zu diskutieren und vom Archiv zur Autorschaft zu kommen. Im schulischen Kontext kam es zu anderen Veränderungen. Dort nutzten in den 1970er Jahren politische Entscheidungsträger die Geschichte, um die Lernenden zu formen und den Patriotismus zu festigen. Pädagogen waren damit unzufrieden, denn sie sollten den Lernenden ermöglichen, zu engagierten, gebildeten und kritischen Bürgerinnen und Bürgern zu werden. Deshalb war es notwendig, dass sie sich mit den Lerntheorien und dem historischen Bewusstsein auseinandersetzen.⁴⁸

3.2. Modelle des historischen Denkens

Das erste Modell, das in diesem Zusammenhang kurz erläutert werden soll, ist das Modell des historischen Denkens nach Rüsen aus den 1980er Jahren.

3.2.1. Modell nach Rüsen

Er nennt fünf Regulative, die einen Regelkreis historischen Denkens schaffen (siehe dazu auch Abbildung 1).

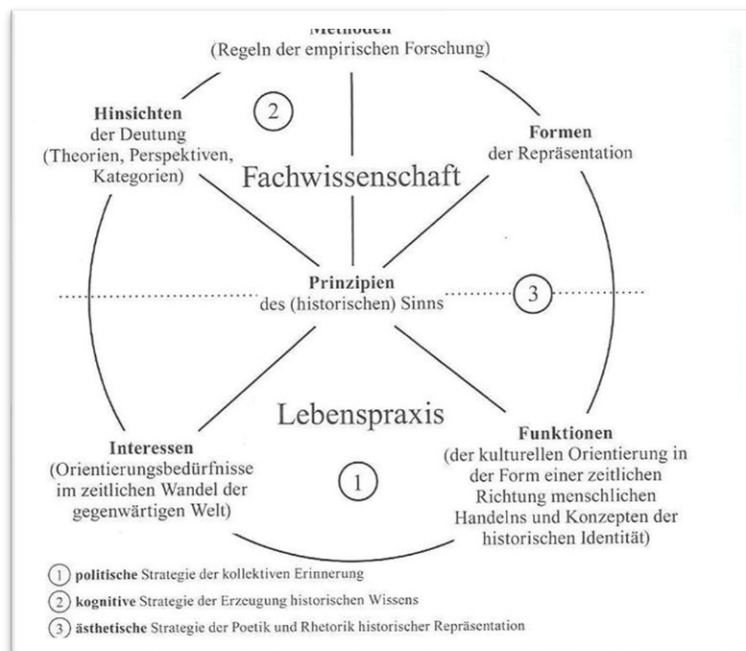


Abbildung 1: Modell historisches Denken nach Rüsel (abrufbar unter: https://geoges.ph-karlsruhe.de/wiki/index.php/Datei:Modell_hist._Denken_nach_R%C3%BCsen.jpg 1.8.2024)

⁴⁸ Vgl. Peter Seixas, A Modell of Historical Thinking (Educational philosophy and theory, Vol. 49, No. 6, Abington 2017) S. 593–605, hier: S. 593f.

Es kann wie folgt beschrieben werden:

„Aufgrund von Orientierungsproblemen, die durch Erfahrungen entstehen, beschäftigt man sich mit der Vergangenheit. Um auf diese zurückgreifen zu können, müssen die in der Gegenwart vorhandenen Erfahrungen durch Hinsichten (Theorien, Perspektiven, Kategorien) mit der Vergangenheit verknüpft sein. Bei der Rekonstruktion von Geschichte [...] finden Verfahrensweisen Anwendung, die den Regeln der historischen Methode folgen. Diese besteht für Rösen aus allen Regeln des historischen Denkens, welche aus menschlicher Vergangenheit Geschichte machen.“⁴⁹

Angenommen wird, dass der Mensch sich in der Zeit orientieren will und dies die Grundlage des historischen Denkens bildet.⁵⁰ Wie aus der Abbildung ersichtlich ist, wirkt dabei dieses Orientierungsbedürfnis gemeinsam mit den sogenannten Hinsichten der Deutung – also Theorien, Perspektiven und Kategorien –, den Methoden, den Formen der Repräsentationen und der Funktionen der kulturellen Orientierung in der Form einer zeitlichen Richtung menschlichen Handelns und Konzepten der historischen Identität. Wobei in der Lebenspraxis die politischen Strategien der kollektiven Erinnerung zu tragen kommen, während in der Fachwissenschaft kognitive Strategien der Erzeugung historischen Wissens eingesetzt werden.

3.2.2. The Canadian Model

Das Modell des historischen Denkens, welches vom „Historical Thinking“ Projekt gefördert und in einigen Teilen Kanadas übernommen wurde, besteht aus sechs Ideen, die als sechs Konzepte des historischen Denkens bezeichnet werden. Peter Seixas kritisiert es hinsichtlich der vernachlässigten interpretativen Natur der Geschichte und da es der dynamischen Wechselbeziehung zwischen Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft nicht genügend Aufmerksamkeit schenkt. Auch die Verbindungen der sechs Konzepte des historischen Denkens ist ungenügend. Deshalb hat er versucht, ein kohärentes Modell des historischen Denkens zu schaffen, das als Rahmen in der Schule für Lehrpersonen und Lernende geeignet ist.⁵¹

⁴⁹ T. Müller, K. Bischof u.a., Grundlagen des Historischen Denkens, online abrufbar unter: https://geoges.ph-karlsruhe.de/wiki/index.php/Grundlagen_des_Historischen_Denkens (30.7.2024).

⁵⁰ Vgl. Waltraud Schreiber und Andreas Körber u.a., Historisches Denken. Ein Kompetenz-Strukturmodell. In: Waltraud Schreiber, Andreas Körber u.a., Historisches Denken. Ein Kompetenzstrukturmodell (Kompetenzen: Grundlagen – Entwicklung – Förderung Band 1, Neuried 2006) S. 16.

⁵¹ Vgl. Peter Seixas, A Modell of Historical Thinking (Educational philosophy and theory, Vol. 49, No. 6, Abington 2017) S.603.

Peter Seixas schreibt deshalb über die sechs Konzepte des historischen Denkens:

„They are not [...] what history is about. While they look like concepts, the reason that they are so generative is that they function, rather, as problems, tensions, or difficulties that demand comprehension, negotiation and, ultimately, an accommodation that is never a complete solution. History takes shape from efforts to work with these problems. Students’ abilities to think historically can be defined in terms of their competence in negotiating productive solutions to them.”⁵²

Das erste Problem ist die historische Bedeutung. Denn es stellt sich die Frage: Was ist für jemanden persönlich von Interesse und was ist wirklich historisch relevant? In theologisch geprägten oder nationenbildenden Zeiten bekamen bestimmte Ereignisse ihre Bedeutung dadurch, dass sie in eine Geschichtserzählung eingebettet waren. In den letzten Jahrzehnten fokussierten sich die Narrative auf eine persönliche, ethische, geschlechtliche oder lokale Identität. Trotzdem gewinnen bestimmte Handlungen einer Person oder Gruppe erst an Bedeutung, wenn sie mit einer größeren Narration verknüpft werden. Dies kann sowohl explizit als auch implizit erfolgen.⁵³

Ein weiteres Problem sind die Primärquellenbeweise. Obwohl es viele Richtlinien gibt, wie mit Quellen umgegangen werden sollte, müssen neben dem Text auch der Kontext und die Fragen, die bei der Untersuchung mitwirken, bedacht werden, denn diese drei Elemente wirken dynamisch aufeinander. Bei Primärquellen muss bedacht werden, dass sie - sei es ein Text, ein Relikt oder eine Aufzeichnung - aus ihrem eigentlichen Kontext gerissen wurden. Sie befinden sich nun in der Gegenwart und haben sich verändert. Hierbei muss auch beachtet werden, dass Primärquellen, anhand derer wir die Vergangenheit versuchen zu verstehen, meist nicht für diesen Zweck geschrieben oder erschaffen wurden. Sie sind deshalb nicht als Botschaft an uns zu verstehen, sondern als Produkte des Alltagslebens. Auch die historischen Fragestellungen, die sich bei solchen Untersuchungen ergeben, weisen einige Spannungen auf, die sich zwischen der Vergangenheit und der Gegenwart ergeben. Die Fragestellungen entwickeln sich aus zeitgenössischen Anliegen und wären den Menschen aus der Vergangenheit wohl nicht genauso eingefallen.⁵⁴

⁵² Seixas, A Modell of Historical Thinking, S.597.

⁵³ Vgl. Ebenda, S.597f.

⁵⁴ Vgl. Ebenda, S. 599.

Das nächste Spannungsfeld ergibt sich aus der vermeintlichen Kontinuität und dem Wandel. Oft versuchen Historikerinnen und Historiker Kontinuität in der Geschichte darzustellen, doch Geschichte ist diskontinuierlich. Um den Ursprung eines Ereignisses oder einen Zustand, der zu einem anderen geführt hat, zu verstehen, wird oft von einer Kontinuität ausgegangen, die es so in der realen Welt jedoch nicht gibt. Geschichte verläuft unvorhersehbar, da es immer wieder zu Brüchen oder Katastrophen kommen kann. Es kann zu einer Verschleierung der Realität führen, wenn spätere Ereignisse durch frühere erklärt werden, so Runias. Seixas bezeichnet diese These jedoch als verwirrend und fehlerhaft, denn er betrachtet Kontinuität nicht als Annahme, sondern als Frage. Als Beispiel führt er an: *“What changed and what remained the same for Black Americans after the Lincoln’s Emancipation Proclamation, for Europeans after World War I?”*⁵⁵ Historikerinnen und Historiker untersuchen in diesem Beispiel das katastrophale Ereignis und suchen nach verborgenen Kontinuitäten. Dabei können beispielsweise Konzepte oder Bräuche genauer in den Blick genommen werden, um festzustellen, ob diese gleichgeblieben sind oder sich verändert haben. Deshalb ist zu betonen, dass die vorherrschende Ansicht ist, dass Kontinuität und Wandel nebeneinander anzutreffen sind. Es gilt also herauszufinden, wie viel es jeweils in einem bestimmten Zeitraum für wen gab.⁵⁶

Wenn sich also mit Ursachen und Folgen, also mit der Kausalität, beschäftigt wird, müssen diese einerseits die Strukturen und Bedingungen der Vergangenheit, andererseits die (wenn auch nur scheinbaren) Wahlmöglichkeiten sowie Freiheiten umfassen. Dabei besteht die Gefahr, dass die menschliche Handlungsfähigkeit aufgrund der sich gegenseitig bestimmenden Kräfte in den Hintergrund rücken, wenn Historikerinnen und Historiker die Kausalität der Ereignisse gründlich darstellen wollen. Es muss demzufolge die menschliche Entscheidungsfindung in den Kontext gestellt und der historische Kontext sowie dessen Bedingungen miteinbezogen werden. Die Ursachen von Ereignissen können erklärt werden, unabhängig davon, ob bestimmte historische Personen irrational und destruktiv oder mit großer Rücksichtnahme agiert haben.⁵⁷

⁵⁵ Seixas, A Modell of Historical Thinking, S. 600.

⁵⁶ Vgl. Ebenda, S. 599f.

⁵⁷ Vgl. Ebenda, S. 600f.

Bei der Interpretation von menschlichen Gedanken, Entscheidungen und Handlungen in der Vergangenheit kommt man nicht umhin, sich mit dem sogenannten historischen Perspektivenwechsel zu befassen. Die erste Schwierigkeit dabei ist, dass die (vergangene) Welt der historischen Personen schließlich nicht vollkommen anders war als unsere. Die Grenze zwischen dem menschlich Universellen und dem historisch Formbaren müsste eigentlich vor der Untersuchung gezogen werden. Dies ist laut Seixas jedoch nicht möglich. Weiters ist es für den Perspektivenwechsel problematisch, dass bei der Analyse von Primärquellen oft retroperspektiv auf die Vergangenheit geblickt wird. Beispielhaft ist dafür die Aufgabe aus dem schulischen Kontext, einen Brief aus der Perspektive eines Sklaven zu schreiben, ohne dass genügend Primärquellen zur Verfügung stehen. Somit entsteht ein imaginärer Übertrag der heutigen Sensibilität auf eine imaginäre Vergangenheit. Da es eigentlich darum geht, sich der Unterschiede im Laufe der Zeit bewusst zu werden, zeigt sich die Nähe zu dem bereits genannten Problem von Kontinuität und Wandel. Mithilfe der Quellen können Unterschiede zwischen damals und heute erahnt werden, es müssen jedoch auch einige Annahmen hinsichtlich Kontinuität getroffen werden. Dieser Vorgang ist auch bei dem Zusammenspiel von Ursache und Wirkung von Bedeutung, da das Denken der historischen Personen erst verstanden werden muss, um danach erklären zu können, warum die Vergangenheit so war wie sie war.⁵⁸

Das letzte Problem stellt die ethische Dimension dar. Diese besteht aus drei Bereichen, die Seixas treffend genannt hat.

„Here we include (1) the problem of judging actors and actions from the past, (2) dealing with the past crimes and injustices whose legacies—either benefits and deficits—we live with today, and (3) the memorial obligations that we in the present owe to victims, heroes, or other forebears who made sacrifices from which we benefit.”⁵⁹

Bei der Bewertung von Handlungen in der Vergangenheit ist anzumerken, dass Urteile als unvermeidlich angesehen werden. Diese prägen immer noch die Fragen der historischen Untersuchungen und beeinflussen die von den Historikerinnen und Historikern verwendete Sprach sowie die Struktur der Erzählungen. Die zweite Dimension, der

⁵⁸ Vgl. Seixas, A Modell of Historical Thinking, S. 601f.

⁵⁹ Seixas, A Modell of Historical Thinking, S. 602.

Umgang mit den Verbrechen und Ungerechtigkeiten der Vergangenheit sowie deren Vermächnisse, ist mittlerweile ein gut ausgearbeiteter Aspekt der Geschichtswissenschaft. Besonders bei den Themen Völkermord, Kolonialismus, Sklaverei und Apartheid setzt sich diese Denkweise durch. Manche gehen auch davon aus, dass dies ein neuer Teil des Verständnisses der Grenzen zwischen Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft ist. Als dritter Bestandteil der ethischen Dimension ist die memoriale Verpflichtung, die in der Gegenwart gegenüber Opfern, Helden bzw. Heldinnen oder Vorfahren besteht, zu nennen, die jedoch im Gegensatz zum zuvor genannten Teil der historischen Dimension nicht neu ist. Dass sich jedoch Historikerinnen und Historiker daran beteiligen, ist noch nicht so lange üblich. Diese Veränderung führte zu der Entwicklung des neuen Forschungsfeldes der Erinnerungsstudien.⁶⁰

Diese Ausführungen ermöglichen es, dass von einem kohärenten Modell des historischen Denkens gesprochen werden kann.

3.2.3. The Circular Model of Historical Learning

Speziell für den Unterricht im Fach Geschichte und Politische Bildung besteht die Herausforderung, angemessene Formen des historischen Lernens anzubieten, da es durch das Internet, die sozialen Medien, Fernsehen und politische Debatten große Qualitätsunterschiede der Narrative gibt. Den Schülerinnen und Schülern soll es dementsprechend ermöglicht werden, diese Narrative zu analysieren sowie kritisch zu bewerten. Dafür benötigen sie analytische, beschreibende, vergleichende und narrative Kompetenzen. Durch die Covid-19-Pandemie kam es zu einer großen Veränderung betreffend die Lernformen. Online-Lernen und dessen unterschiedlichste Formen gerieten in den Fokus. Dabei stach vor allem heraus, dass die performativen, sozialen und kommunikativen Kompetenzen gefordert waren.⁶¹

Dem Kompetenzaufbau in der Kommunikation des Geschichtsunterrichts widmet sich Alois Ecker mithilfe seines Modells „Processoriented Concept of History Didactics“. Dieses Konzept beruht auf der Annahme, „*an analytic, comparative and process-oriented*

⁶⁰ Vgl. Seixas, A Modell of Historical Thinking, S. 602f.

⁶¹ Vgl. Alois Ecker, Communications on History. Building Identity and “Making Sense of History” in the History Course—A Matrix for Empowering Historical Thinking (Creative Education 2022, 13), S. 2681f.

*approach to historical learning supports the students in acquiring the skills needed for relating their individual historical thinking to professional historical methodology in such a way that they can develop a “critical approach” to the given historical narrations, and that they can build up their identity by “making sense of history” via historical enquiry and narrative-building all on their own.”*⁶² Die Förderung von analytischen und kritischen Ansätzen des historischen Denkens ist von großer Bedeutung, da es eine Tendenz in vielen Ländern gibt, vermehrt nationale oder nationalistische Geschichte darzustellen. Um dem entgegenzuwirken sollen kontroverse Interessen erarbeitet und diskutiert werden, um den Ansprüchen der demokratischen und pluralistischen Gesellschaft zu genügen.⁶³

Eckers Ansatz des historischen Lernens in seinem prozessorientierten Modell ähnelt der bereits im vorhergehenden Kapitel erläuterten Idee der Identitätsbildung von Rüsen. Die eigenen Erfahrungen sollen immer wieder hinsichtlich der Gegenwart und den Erwartungen für die Zukunft bewertet werden. Damit wird den Lernenden ein persönlicher Platz bzw. eine Position in der Gesellschaft zugewiesen. In der Schule wird deshalb nicht nur mit der politischen Geschichte, sondern auch mit der Sozial-, Wirtschafts- und Alltagsgeschichte gearbeitet. Die Notwendigkeit seines Modells begründet Ecker mit dem starken gesellschaftlichen und kulturellen Wandel durch die digitale Revolution. Der kommunikative Ansatz in Zusammenhang mit dem historischen Denken solle in Zukunft ein angemessenes Konzept sein, um hist. Denken im digitalen Raum zu beschreiben.⁶⁴ Deshalb wird ein Modell benötigt, *„which operationalizes and exemplifies the narrative approach in history for the concrete communications between teachers and students in the history course.”*⁶⁵ Zukünftige Lernformen können nur gelingen, wenn sie integrativ und prozessorientiert sind.

Lern- und Unterrichtssituationen sind als eigene soziale Struktur anzusehen, was zur Folge hat, dass die sozialen Dynamiken, die sich während des Unterrichts ereignen, als ein Teil des Lernprozesses anzusehen sind. Die Entwicklung des historischen Bewusstseins wird deshalb als soziales Konstrukt beschrieben. Dies heißt, dass sich hist.

⁶² Ecker, Communications on History, S. 2682.

⁶³ Vgl. Ebenda, S.2682.

⁶⁴ Vgl. Ebenda, S. 2682-2686.

⁶⁵ Ebenda, S. 2687f.

Narration während der Kommunikation mit anderen entwickelt. Doch der Prozess, mit dem historische Kenntnisse verarbeitet und in hist. Bewusstsein gewandelt werden, steht nicht alleine. Er ähnelt neuen Ansichten nach eher einer Ko-Konstruktion. Die Entwicklung des hist. Bewusstseins im kommunikativen Prozess entsteht in der Interaktion zwischen den beteiligten Subjekten. Ecker beschreibt die Entwicklung des hist. Bewusstseins aufgrund dessen wie folgt:

„Historical consciousness in the communicative situation of the history course develops in a social process as a dynamic construct, characterized by analysis and interpretation of and negotiation(s) about historical narration.”⁶⁶

Im Unterricht interpretieren Lehrende gemeinsam mit den Lernenden die gegenwärtige Situation durch Verhandlung, kritische Analyse und Interpretation der bestehenden Narrative. Dabei bringen die beteiligten Subjekte ihre eigenen Erfahrungen ein, was dazu führt, dass die Debatte sich auf ihre Interessen sowie eigene historische Untersuchungen bezieht.⁶⁷

Im Geschichtsunterricht entsteht so ein soziales System des historischen Lernens. Das soziale Subjekt, welches als eine interagierende sowie kommunizierende Person von Ecker beschrieben wird, analysiert, reflektiert, übernimmt und verhandelt dabei historische Narrative in einem Prozess der Ko-Konstruktion mit weiteren sozialen Subjekten. Im Schulkontext nehmen einerseits Lehrpersonen und andererseits Schülerinnen sowie Schüler die Rollen der sozialen Subjekte ein. Siehe dazu Abbildung 4.

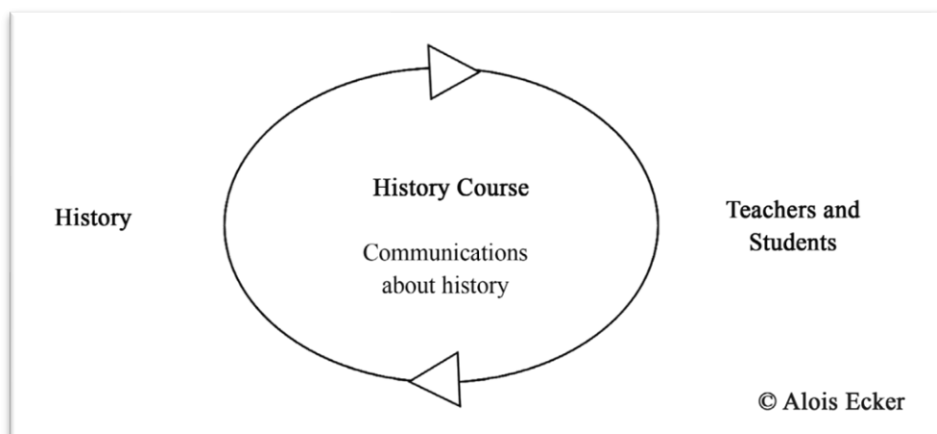


Abbildung 2: The systematic model of the history course (Alois Ecker, *Communications on History. Building Identity and “Making Sense of History” in the History Course—A Matrix for Empowering Historical Thinking* (Creative Education 2022, 13), S. 2690)

⁶⁶ Ecker, *Communications on History*, S.2688.

⁶⁷ Vgl. Ebenda, S. 2688.

Sie konstituieren das System des historischen Lernens durch die Kommunikation über Geschichte. Für das Gelingen eines solchen Prozesses müssen die Teilnehmenden erkennen, dass sie eigenständige und sich auf sich selbst beziehende Personen sind. Lehrpersonen und Lernende müssen deshalb über die Fähigkeit zur Selbstreflexion und kritisches sowie verantwortungsbewusstes Denken verfügen.⁶⁸

Auf diesen Annahmen beruht „The Circular Model of Historical Learning“ von Alois Ecker. Das Verständnis von Informationen entsteht nicht innerhalb eines linearen Prozesses, sondern entwickelt sich mithilfe eines zirkulären. Dieser besteht aus sieben Faktoren, die den Prozess des historischen Lernens in den Kommunikationsprozessen eines Geschichtskurses prägen. Die Kommunikation im Geschichtsunterricht entwickelt sich durch die Interaktion eben jener Faktoren.⁶⁹ Die folgende Abbildung zeigt die sieben Faktoren.

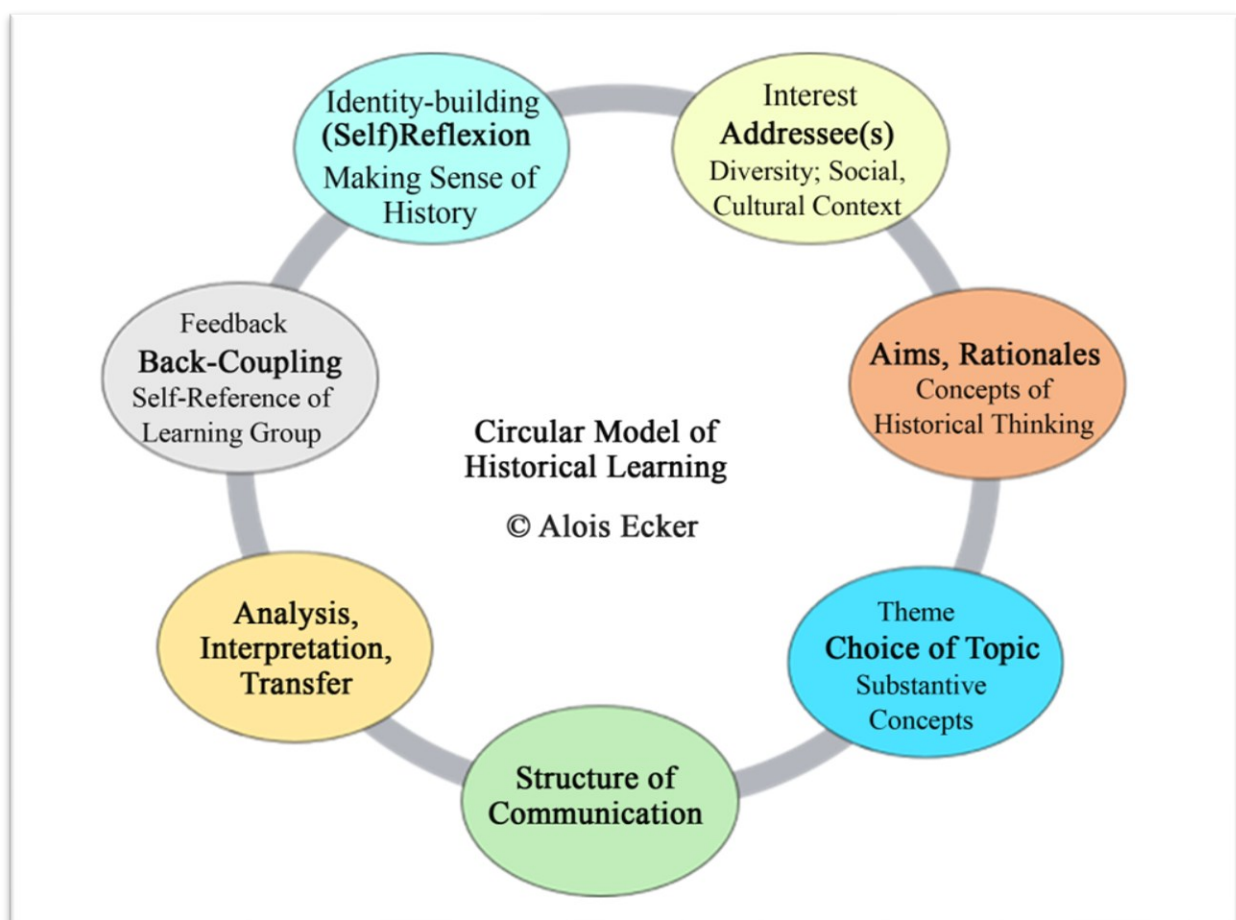


Abbildung 3: The circular model of historical learning (Alois Ecker, *Communications on History. Building Identity and "Making Sense of History" in the History Course—A Matrix for Empowering Historical Thinking* (Creative Education 2022, 13), S.2696.

⁶⁸ Vgl. Ecker, *Communications on History*, S. 2688-2691.

⁶⁹ Vgl. Ebenda, S. 2691-2695.

Die sieben Faktoren des Modells beziehen sich auf Fragen über

- den Adressaten/die Adressatin der Kommunikation,
- die Ziele und Begründungen der Kommunikation mit Fokus auf die Konzepte des historischen Denkens,
- die Wahl des Themas,
- die Strukturen der Kommunikationen inklusive Lernformen wie hierarchische, teamorientierte oder projektorientierte,
- den Prozess der Analyse, Interpretation und Übertragung im Hinblick auf das hist. Lernen und
- die Arten von (Selbst-)Reflexion mit Blick auf Identitätsbildung im Sinne des Geschichtsbewusstseins sowohl auf persönlicher als auch sozialer Ebene.⁷⁰

Für den Geschichtsunterricht leitet Ecker auf der Grundlage der genannten Themenbereiche folgende Fragen ab:

„1) Who are my addressees? What are their interests as concerns the (work, debate on the) topic? What information about the addressees is relevant for successful work on the topic?

2) What are my aims for this course? What is the rationale behind the design of the course? What aspects of historical thinking could best be elaborated with the example of the historical topic under discussion?

3) What topic could be chosen to reach this goal? What substantive historical concepts can be illustrated? What theme(s) emerge in the process of discussion?

4) What kind of communication would be appropriate for developing a learning process for working on this topic and for attaining the chosen goal? (e.g. presentation, team-based work, project work, case study?)

5) What forms of analysis, interpretation and (methodological) transfer could be chosen for further elaborating on the historical thinking concept under discussion?

6) What types of back-coupling are essential for maintaining a coherent communication process (at the cognitive, emotional, and affective levels)?

⁷⁰ Vgl. Ecker, Communications on History, S.2695f.

7) What types of reflection will be helpful for fostering identity-building at the personal and cultural level and for making sense of history in the learning process?”⁷¹

Diese Fragen sind gleichzeitig auch die Grundlage für eine Planungsmatrix für den Geschichtsunterricht. Für diese Masterarbeit sind jedoch die Themenbereiche, auf die die Fragen hinweisen, von Bedeutung. Diese werden teilweise für die Bildung der Analysekriterien benötigt. Gleiches gilt für die unterschiedlichen Kompetenzmodelle des Geschichtsunterrichts.

3.3. Kompetenzmodelle für den Geschichtsunterricht

Kompetenzen und deren Förderung sind ein Grundpfeiler im Geschichtsunterricht. Andreas Körber versteht in diesem Zusammenhang unter dem Begriff „Kompetenzen“ die *„Fähigkeiten, Fertigkeiten und Bereitschaft von Individuen zu historischem Denken als auf die Zeitdimension gerichtete situative und ergebnisoffene Reflexion auf individuelle und kollektive zeitliche Identität(en) und durch historische Kontexte gegebene Handlungsbedingungen und -möglichkeiten. Sie ermöglichen die Teilhabe an der pluralen, oft auch diskursiv-kontroversen Geschichtskultur.“⁷²* Weiters geht es bei der Kompetenzorientierung um die Erweiterung und Ergänzung des didaktischen Fokus. Im Zuge der vorherrschenden Paradigmen diente der Geschichtsunterricht vornehmlich der Verdeutlichung historischer Erkenntnisbedingungen sowie -verfahren. Dabei handelte es sich um vorgegebene Erkenntnisse und Deutungen. Durch die Kompetenzorientierung änderte sich dies zugunsten neuer, unbekannter Herausforderungen zeitlicher Orientierung in der Lebenswelt sowie Zukunft, welche denkend zu bewältigen sind. Körber spricht auch von einer sogenannten „Bewältigungsdisziplin“, die sich laut ihm seit den 1960er Jahren entwickelt habe.⁷³

Um die Konzepte einzuordnen, gibt es mittlerweile einige Kompetenzmodelle, wozu beispielsweise auch das Kompetenz-Strukturmodell der Gruppe FUER-Geschichtsbewusstsein zählt. Das Konzept des Kompetenzmodells im Allgemeinen wird seit PISA immer wieder diskutiert. Im Bereich der Geschichtsdidaktik werden Kompetenzmodelle nun auch als *„systematische Zusammenstellung [verstanden, die] zu*

⁷¹ Ecker, Communications on History, S. 2696f.

⁷² Andreas Körber, Kompetenzmodelle in der Geschichtsdidaktik. In Georg Weißeno (Hrsg.) und Beatrice Ziegler, Handbuch Geschichts- und Politikdidaktik (Wiesbaden 2022). S. 3

⁷³ Vgl. Ebenda, S. 3f.

solcher Teilhabe an der Geschichtskultur, eigenständigem historischem Denken und erforderlichen Facetten an Fähigkeiten, Fertigkeiten und Bereitschaften sowie Wissenskonzepte“⁷⁴ führen. Die einzelnen Modelle unterscheiden sich oftmals darin, inwiefern sie auf die traditionellen Konzepte und Methoden des schulischen Geschichtsunterrichts verweisen. Kompetenzmodelle im Fach Geschichte sollen den Unterricht nicht strikt nach Bildungsstandards steuern, sondern Lehrende und Lernende dabei unterstützen, Fähigkeiten zu entwickeln, die in einer vielfältigen und kontroversen Gesellschaft wichtig sind.⁷⁵

Hinzu kommt, dass auch die fachliche Aufgabenkultur davon betroffen ist. Der Unterricht soll dementsprechend nicht ein schlichtes „teaching to the test“ sein, sondern die Forschung und das Lernen sollen auf die Konzepte des historischen Denkens bezogen werden. Kompetenzmodelle für Pragmatik und Forschung sind in diesem Kontext nicht gleich, trotzdem teilen sie sich die theoretischen Grundlagen, Strukturen und Konzepte. Daraus ergibt sich die Notwendigkeit, dass Modelle nicht strikt auf den Unterricht bezogen, sondern breiter gefächert werden müssen. Sie sollten sowohl geschichtskulturell als auch geschichtstheoretisch orientiert sein.⁷⁶ Eines der Modelle, das sich mit den entsprechenden Kompetenzen befasst, ist das Kompetenzmodell von Peter Gautschi.

3.3.1. Kompetenzmodell von Peter Gautschi

Der Schweizer Peter Gautschi konzipierte gemeinsam mit einer Arbeitsgruppe ein Lernmodell sowie ein Kompetenzmodell für einen kompetenzorientierten Geschichtsunterricht. Auch sein Modell lehnt sich eng an Jörn Rüsens an. Historisches Lernen beginnt für Gautschi ab dem Zeitpunkt, wenn Lernende ihre Aufmerksamkeit auf einen Aspekt des Historischen lenken. Dabei kann es sich um eine Quelle oder Darstellung handeln. Im weiteren Verlauf vollzieht sich ein Prozess, der mit dem erschließen des Wahrgenommenen beginnt. Weiters werden diese Erkenntnisse beschrieben, was zu einer sogenannten Sachanalyse führt. Diese wird als Nächstes interpretiert und andere historische Zeugnisse werden damit in Verbindung gebracht. Daraus entsteht wiederum ein hist. Sachurteil, welches durch Fragestellungen beurteilt wird und zu einem hist. Werturteil führt. Historischen Denken bzw. Lernen folgt nicht nur

⁷⁴ Körber, Kompetenzmodelle in der Geschichtsdidaktik, S.5.

⁷⁵ Vgl. Ebenda, S. 4-11.

⁷⁶ Vgl. Ebenda, S. 11f.

diesem einen Weg, sondern kann auch umgekehrt vonstattengehen, wenn der Ausgangspunkt das Werturteil bildet. Aus dem FUER-Modell ist dies bereits als Re-Konstruktion und De-Konstruktion bekannt. Gautschi betont jedoch in diesem Zusammenhang noch, dass die beschriebenen Vorgänge durch historisches Erzählen ermöglicht werden. Deshalb spricht er auch von einer **narrativen Kompetenz**. Gemeinsam mit der **Erschließungskompetenz**, **Methodenkompetenz**, **Interpretationskompetenz** und der **Urteilskompetenz** ergeben sich fünf Bereiche für sein Modell.⁷⁷ Sie ermöglichen das historische Lernen, das dazu führt, „*dass Individuen wissen, wieso ein ausgewählter Inhalt im historischen Universum wichtig ist, wie dieser mit anderen Inhalten zusammenhängt, wie der ausgewählte Inhalt eingebunden ist ins Universum des Historischen und welche Folgen der Inhalt auf die individuelle oder gesellschaftliche Gegenwart und Zukunft hatte, hat oder haben könnte.*“⁷⁸

Von einer vorhandenen Erschließungskompetenz kann dann gesprochen werden, wenn die Fähigkeit der „historical awarness“ - also die Bewusstheit für Vergangenes - vorhanden ist. Außerdem geht es dabei um das Auffinden von Quellen, die Identifizierung und Benennung der geschichtskulturellen Elemente, die Entwicklung von Hypothesen, das Formulieren von hist. Fragestellungen sowie das Erkennen der Vergangenheit.⁷⁹

Bei der „Grammatik des historischen Denkens“ handelt es sich um die Methodenkompetenz. Der kompetente Umgang mit Quellen, Darstellungen und Medien ist notwendig, damit sich die Lernenden in der Vergangenheit und Gegenwart zurechtfinden. Außerdem muss über angemessene Arbeitstechniken verfügt werden, um beispielsweise Quellen von Darstellungen oder verschiedene Arten von Karikaturen zu unterscheiden.⁸⁰

Die Interpretation, welche ein Sachurteil ermöglicht, manifestiert sich in der Interpretationskompetenz.⁸¹ Dabei geht es um den kritischen und analytischen Umgang

⁷⁷ Vgl. Peter Gautschi, Guter Geschichtsunterricht. Grundlagen, Erkenntnisse, Hinweise, (Wochenschau Geschichte, Schwalbach 2009), S. 44-48.

⁷⁸ Peter Gautschi, Kompetenzen von Lernenden. In: Barbara Bonhage (Hg.): Hinschauen und nachfragen. Die Schweiz und die Zeit des Nationalsozialismus im Licht aktueller Fragen, (Zürich 2006) S. 1-13, hier: S. 5.

⁷⁹ Vgl. Ebenda, S. 8f.

⁸⁰ Vgl. Ebenda. S.9f.

⁸¹ Vgl. Gautschi, Guter Geschichtsunterricht, S.52.

mit Quellen. Benötigt werden dafür noch weitere Teilkompetenzen wie beispielsweise den Bezug von Vergangenheit und Gegenwart herstellen.⁸²

Mithilfe der narrativen Kompetenz wird aus Vergangenheit Geschichte gemacht, was wiederum die Basis für eigene Urteile bildet. Um diese Kompetenz zu entwickeln und zu fördern, bietet sich laut Gautschi die Portfolio-Methode an, die verschiedene Teilkompetenzen abdeckt. Dazu zählen Kompetenzen wie den Bezug von vergangenen Phänomenen zur eigenen Person herstellen oder eigene Erzählungen diskursiv anzureichern.⁸³

Als letzte Kompetenz nennt Gautschi die Urteilskompetenz, welche die Fähigkeit und Fertigkeit Urteile zu fällen meint. Es geht dabei nicht nur um die Entscheidungsbildung, sondern auch um den Wertaufbau.⁸⁴ Die Urteilskompetenz beschränkt sich jedoch hierbei auf das Vergangene, die Relevanz für die persönliche Gegenwart und Zukunft wird eher ausgeklammert.⁸⁵ Teilkompetenzen sind Fähigkeiten wie beispielsweise die Ursachen für vergangene Handlungen und Phänomene eruieren sowie das Vorschlagen differenzierter Lösungen für die Bewältigung von Situationen und Problemen und die Beurteilung dieser Vorschläge.⁸⁶

3.3.2. Kompetenzmodell von Hans-Jürgen Pandel

Ein weiteres wichtiges Kompetenzmodell ist das von Hans-Jürgen Pandel. Es zählt zu den ersten deutschsprachigen Kompetenzmodellen und hat seinen Ursprung in der Logik des historischen Erkenntnisprozesses.⁸⁷ Auf dieser Grundlage leitet er vier Kompetenzen ab, die das historische Denken ermöglichen. Es handelt sich dabei sowohl um die **Gattungs-** und **Interpretationskompetenz** als auch um die **geschichtskulturelle** und **narrative Kompetenz**.⁸⁸ Wie aus der folgenden Abbildung ersichtlich ist, liegt die geschichtskulturelle Kompetenz auf einer Zeitachse, die die Vergangenheit und Zukunft

⁸² Vgl. *Gautschi*, Kompetenzen von Lernenden, S.11f.

⁸³ Vgl. Ebenda, S. 12.

⁸⁴ Vgl. Ebenda, S. 12.

⁸⁵ Vgl. Andreas *Körber*, Die Dimensionen des Kompetenzmodells "Historisches Denken". In: Andreas *Körber* Andreas (Hrsg.): Kompetenzen historischen Denkens: Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik (Neuried 2007) S. 89 bis 155, hier: S.123.

⁸⁶ Vgl. *Gautschi*, Kompetenzen von Lernenden, S.13.

⁸⁷ Vgl. Hans-Jürgen *Pandel*, Geschichtsunterricht nach PISA. Kompetenzen, Bildungsstandards und Kerncurricula (Forum Historisches Lernen, Schwalbach 2005), S.44.

⁸⁸ Vgl. Ebenda, S. 27-43.

abbildet. Die genannte Kompetenz wirkt mit den anderen dreien, die unterhalb in einem Kreis verlaufen.

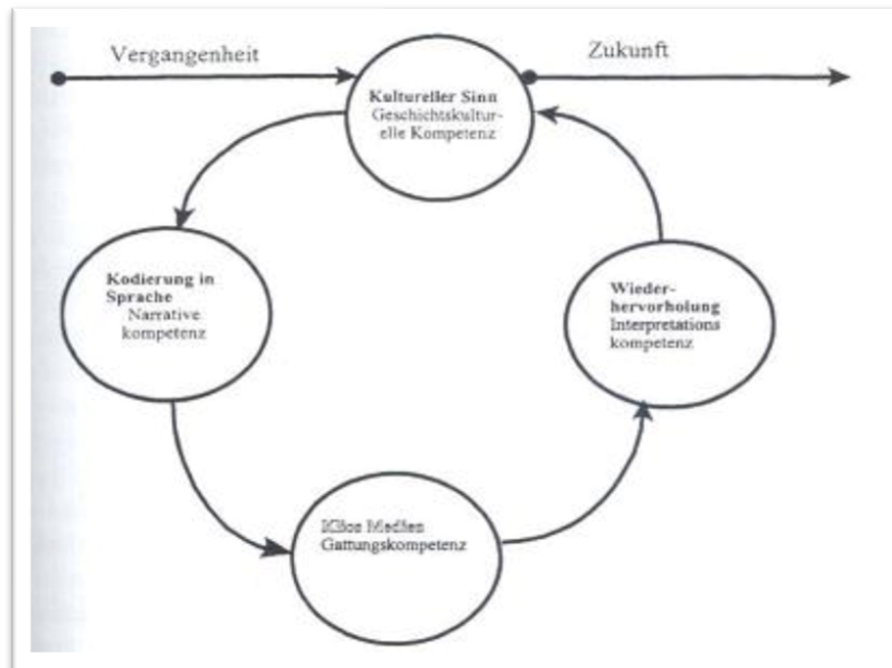


Abbildung 4: Vier Kompetenzen nach Pandel (Hans-Jürgen Pandel, *Geschichtsunterricht nach PISA. Kompetenzen, Bildungsstandards und Kerncurricula*. (Schwalbach 2007, *Wochenschau Geschichte*), S. 45)

Wenn Lernende mit verschiedenen Quellen des Historischen umgehen können, sie dabei auch einordnen und bewerten, kann im Sinne von Pandel davon ausgegangen werden, dass die Gattungskompetenz vorhanden ist. In Bezug auf das Geschichtslernen in der Schule kritisiert er deshalb, dass meist mit Schulbuchquellen gearbeitet wird und daher einige Quellengattungen nicht Teil des Unterrichts sind. Weiters reiche das schlichte Differenzieren im Sinne einer Benennung der Quellengattung nicht aus. Es müssen intertextuelle Sichtweisen aufgezeigt werden, die die fehlerhafte Zuordnung zu einer Quellenart vermeiden.⁸⁹

Die Abbildung zeigt, dass im Zuge des Kreislaufs nach der Gattungskompetenz die Interpretationskompetenz folgt. Hier geht es nicht mehr nur um eine Zuordnung, sondern darum, „diesen Gattungen historisches Wissen und historischen Sinn zu entnehmen.“⁹⁰ Da den Quellen laut Pandel Sinn entnommen werden soll, gliedert er die

⁸⁹ Vgl. Pandel, *Geschichtsunterricht nach PISA*, S. 27-31.

⁹⁰ Ebenda, S. 31.

Interpretationskompetenz in zwei Stufen. Benannt sind sie als die **Quelleninterpretation** und **Geschichtsinterpretation**. Erstere umfasst den methodischen Umgang mit Quellen, zweite beschäftigt sich mit der Darstellung der Vergangenheit sowie ihrer Veränderlichkeit. Dementsprechend findet zuerst eine Erkennung der Erzählweise mit anschließender Beurteilung statt.⁹¹

Erzählungen nehmen in Pandels Kompetenzmodell eine wichtige Rolle ein, denn er plädiert dafür, dass eine narrative Kompetenz im schulischen Kontext berücksichtigt wird. Schülerinnen und Schüler sollten es schaffen, Geschichten mithilfe von vergangenen Ereignissen darzulegen. Dabei reicht es nicht aus, Fragen zu beantworten. Geschichte soll erzählt werden, damit sich mit anderen Erzählungen beschäftigt werden kann, was wiederum ermöglicht, Sinnbildungsmuster zu erkennen sowie anzuwenden.⁹²

Die vierte und somit letzte Kompetenz ist die geschichtskulturelle. Dabei handelt es sich um die Fertigkeit, Sinn zu entnehmen. Pandel geht davon aus, dass Schülerinnen und Schüler nicht nur im Unterricht mit Geschichte bzw. Geschichtskultur konfrontiert werden, sondern im großen Maße auch außerhalb. Dies begründet diese Kompetenz.⁹³ In Pandels Sinn fordert die Kompetenz von den Lernenden, dass sie sich in *„geschichtskulturellen Sinndeutungen auskennen, die teils Logik und Rationalität der Wissenschaft und teils der imaginativen und rhetorischen Logik folgen.“*⁹⁴

Für das Modell spricht seine theoretische Fundiertheit und dass sich die vier Kompetenzen nicht nur aus dem historischen Erkenntnisprozess begründen, sondern auch aus dem Orientierungsbedürfnis der Schülerinnen und Schüler. Insbesondere die Gattungskompetenz sei für den Geschichtsunterricht bereichernd, so Werner Heil.⁹⁵

Andreas Körber kritisiert aber, dass sich sowohl die Gattungskompetenz, als auch die geschichtskulturelle Kompetenz auf Gegenstände beschränkt. Hinzu kommt, dass die narrative Kompetenz sich größtenteils auf die Ergebnisse der wissenschaftlichen Forschung bezieht. Der Lebensweltbezug der Lernenden fehlt in diesem Kontext. Außerdem merkt

⁹¹ Vgl. Ebenda, S. 32f. und Werner Heil, Kompetenzorientierter Geschichtsunterricht, (Geschichte im Unterricht Bd. 1, Stuttgart 2010) S.50.

⁹² Vgl. Pandel, Geschichtsunterricht nach PISA, S. 36f.

⁹³ Vgl. Ebenda, S. 40.

⁹⁴ Ebenda, S. 40.

⁹⁵ Vgl. Heil, Kompetenzorientierter Geschichtsunterricht, S.53.

Körper an, dass die Kompetenzen nicht gleichwertig sind, da sich alle an der Gattungskompetenz orientieren.⁹⁶

3.3.3. Kompetenz-Strukturmodell der Gruppe FUER- Geschichtsbewusstsein

Ein weiteres bedeutendes Modell ist das Kompetenz-Strukturmodell. Die Notwendigkeit für ein solches Modell sehen Andreas Körper und Waltraud Schreiber darin begründet, dass für die in den PISA getesteten Fächern sofort „Bildungsstandards“ erarbeitet wurden. Diese *„beschreiben zentrale Lernergebnisse und Kompetenzen für die Unterrichtsfächer Deutsch, Mathematik und Englisch in einer systematischen, per Verordnung festgelegten Auswahl.“*⁹⁷ In Österreich bilden sie seit dem Jahr 2009 den zentralen Bezugspunkt für die Kompetenzen, die im Unterricht zu entwickeln sind. Für die Schülerinnen und Schüler sind sie von großem Nutzen, da sie diese Kompetenzen für ihr lebenslanges Lernen nutzen können.⁹⁸ Für das Fach Geschichte gibt es diese noch nicht. Es ist aber wichtig, dass die Geschichtsdidaktik ihre Grundlagen, Prinzipien des historischen Denkens sowie Lernens in der Debatte um die Kompetenzen darlegt. Und hier kommt das Kompetenz-Strukturmodell zum Einsatz.⁹⁹ Es ist ein Versuch, *„die bisherige geschichtstheoretische und geschichtsdidaktische Debatte mit Hilfe eines neuen kategorialen Instrumentariums auf Fragen der Kompetenzentwicklung, -diagnose, -messung, -förderung zu fokussieren.“*¹⁰⁰ Es soll Diskussionen zwischen den an der Theorieentwicklung Beteiligten und den empirisch Forschenden, die sich für die Kompetenzentwicklung und -förderung interessieren, anregen.¹⁰¹

Die Entwicklung der historischen Kompetenz ermöglicht es, menschliches Leben zu bewältigen. Als historische Kompetenz ist dabei die *„Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft, historisch zu denken“*¹⁰² gemeint. Menschen sollten in der Lage sein, Deutungen der Vergangenheit zu beurteilen, zu kritisieren, abzugleichen und zu ersetzen,

⁹⁶ Vgl. Körper, Die Dimensionen des Kompetenzmodells "Historisches Denken", S.118f.

⁹⁷ Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, Bildungsstandards in der Allgemeinbildung, abrufbar unter:

<https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/bef/bist/bildungsstandards.html> (31.7.2024).

⁹⁸ Vgl. Ebenda.

⁹⁹ Vgl. Waltraud Schreiber, Andreas Körper u.a., Historisches Denken. Ein Kompetenzstrukturmodell (Neuried 2006, Kompetenzen: Grundlagen – Entwicklung – Förderung Band 1), S. 5f.

¹⁰⁰ Ebenda, S. 8.

¹⁰¹ Vgl. Ebenda, S. 8.

¹⁰² Schreiber, Körper u.a., Historisches Denken, S.13.

da Gesellschaften oder deren Gruppierungen oftmals für ihre Mitglieder mit ausgewählten Geschichtsdeutungen eine gemeinsame Identität sichern wollen. Für den Geschichtsunterricht bedeutet das, dass die Notwendigkeit der Kompetenzentwicklung sowie deren Förderung aus dem realen Leben stammt. Durch die Kompetenzorientierung im Fach Geschichte kann das Schulfach einen Platz in der Gesellschaft und im Leben der SuS einnehmen. Damit dies geschehen kann, muss sich mit dem „Outcome“ beschäftigt werden, da dies erkennbar macht, was für sie im späteren Leben wirklich von Bedeutung ist.¹⁰³

Eine schlichte Setzung der Bildungsstandards reicht trotzdem nicht aus, damit der Geschichtsunterricht sich auf die Förderung der Kompetenzen konzentriert. Es benötigt Vorstellungen darüber, wie die historischen Kompetenzen zu definieren und differenzieren sind. An diesem Punkt kommt das Kompetenz-Strukturmodell ins Spiel, denn es ermöglicht Überlegungen betreffend die Kompetenzentwicklung, deren Förderung sowie Diagnose. Wichtig in diesem Zusammenhang ist auch, dass sich das Kompetenz-Strukturmodell nicht rein auf die Schule bezieht, sondern generell auf das historische Denken. Die Grundlage bildet die narrativistische Geschichtstheorie, welche historisches Denken als differenziert ausgebildete Form des lebensweltlichen Umgangs mit Geschichte meint. Außerdem wird auch auf die „disziplinäre Matrix“ von Jörn Rüsen aus dem Jahr 1983 zurückgegriffen. In dieser werden die Prinzipien und Operationen des historischen Denkens in einen Zusammenhang gebracht. Dieser besteht wiederum aus der Lebenswelt und der Geschichtswissenschaft. Die Matrix wird als Regelkreis dargestellt, welcher bereits am Beginn des Kapitels kurz erläutert wurde.¹⁰⁴

Auch Hasberger und Körber haben sich genauer mit dieser Matrix auseinandergesetzt und daraus ein Prozessmodell des historischen Denkens mit dem Titel „Geschichtsbewusstsein dynamisch“ entwickelt. Dabei haben sie auch die Operationen und Prinzipien des Projekts „FUER Geschichtsbewusstsein“ aufgegriffen und mithilfe einer Sechsermatrix anschaulich dargestellt. Siehe dazu Abbildung 5.

¹⁰³ Vgl. *Schreiber, Körber* u.a., *Historisches Denken*, S. 13-15.

¹⁰⁴ Vgl. *Ebenda*, S.15.

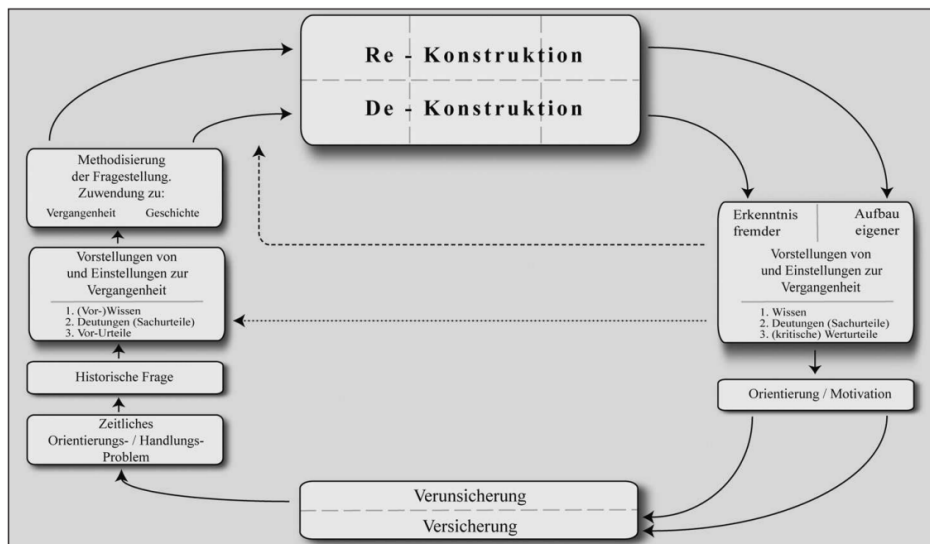


Abbildung 5: Geschichtsbewusstsein dynamisch (Wolfgang Hasberger und Andreas Körber, *Geschichtsbewusstsein dynamisch*. In: Andreas Körber (Hrsg.), *Geschichte – Leben – Lernen*. Bodo von Borries zum 60. Geburtstag (Schwalbach 2003), S. 187.

Ersichtlich ist, dass sich die Re- und De-Konstruktion, also die Basisoperationen des historischen Denkens, auf die Fokussierung, welche die Akteure in Zusammenhang mit dem historischen Denken einnehmen, bezieht. Außerdem können auf der Grundlage der genannten Abbildung auch weitere wichtige Kompetenzbereiche benannt werden. Diese Kompetenzbereiche bestehen aus Gruppen verwandter Kompetenzen, die sich vom historischen Denken ableiten lassen. Es gibt insgesamt vier Kompetenzbereiche, wobei alle bis auf einen sich unmittelbar aus dem Prozess des historischen Denkens ergeben. Bei den drei Bereichen handelt es sich um die **historische Frage-, Methoden- und Orientierungskompetenz**. Den vierten Kompetenzbereich stellt die **historische Sachkompetenz** dar.¹⁰⁵ Sie umfasst die „Fähigkeit, Fertigkeit, Bereitschaft, die Domäne des Historischen mit Hilfe der genannten Prinzipien/Konzepte/Kategorien und Scripts zu strukturieren und mit dafür entwickelten bzw. adaptierten Begriffen zu erschließen.“¹⁰⁶

Diese vier Kompetenzbereiche bestehen aus den von ihnen abgeleiteten **Kernkompetenzen**, welche entweder durch Operationen oder Strukturen geprägt sind. Es gibt noch ein niedrigeres Abstraktionsniveau, das aus den sogenannten **Einzelkompetenzen** besteht.¹⁰⁷ „Sie werden definiert als Fähigkeit, Fertigkeit, Bereitschaft, (konkrete) Prozesse des historischen Denkens zu vollziehen bzw. über

¹⁰⁵ Vgl. Schreiber, Körber u.a., *Historisches Denken*, S.15-19.

¹⁰⁶ Ebenda, S. 28.

¹⁰⁷ Vgl. Ebenda, S.19.

Prinzipien/Konzepte/Kategorien/Scripts historischen Denkens zu verfügen.“¹⁰⁸ Die historische Fragekompetenz besteht aus den beiden Kernkompetenzen, historische Fragen zu stellen und historische Fragestellungen zu erschließen. Die Kernkompetenzen der hist. Methodenkompetenz bilden die De-Konstruktionskompetenz und die Re-Konstruktionskompetenz. Die hist. Orientierungskompetenz lässt sich wie folgt in Kernkompetenzen teilen:

- K. das Geschichtsbewusstsein zu reorganisieren (mentale Disposition)
- K. zur Reflexion und Erweiterung des Welt- und Fremdverstehens (Alterität)
- K. zur Reflexion und Erweiterung des Selbstverstehens (Identität)
- K. zur Reflexion und Erweiterung der Handlungsposition (Praxis)

Zur hist. Sachkompetenz zählen die Begriffskompetenz und die Strukturierungskompetenz. Schreiber und Körber führen das Beispiel der hist. Methodenkompetenz, welche eben aus der De- und Re-Konstruktion besteht, an, um zu verdeutlichen, dass bei der Beschäftigung mit hist. Fragen sich die De- und Re-Konstruktionsprozesse immer wieder aufeinander beziehen.¹⁰⁹

Einzelkompetenzen werden hingegen nicht systematisch aus dem Modell hist. Denkens abgeleitet. Die Anzahl bleibt unbestimmt, da die Grade der Differenzierung unterschiedlich sein können. Es ergeben sich dadurch sowohl hierarchische Untergliederungen als auch Nebenordnungen oder Überschneidungen. Sie lassen sich beispielsweise aus den Kernkompetenzen oder den sich überschneidenden Bereichen der Kompetenzbereiche ableiten. Aus der Re-Konstruktionskompetenz ergibt sich dadurch eventuell die Bereitschaft nach relevanten Quellen zu suchen oder diese historisch einzuordnen. Trotzdem müssen Einzelkompetenzen nicht zwingend aus den Kernkompetenzbereichen abgeleitet werden. Sie können auch auf anderen Wegen begründet werden, was anhand der Gattungskompetenz von Pandel oder globalgeschichtlichen Kompetenz von Kühnberger sichtbar wird. Die Komplexität des hist. Denkens ermöglicht weitere zahllose Einzelkompetenzen.¹¹⁰

¹⁰⁸ Schreiber, Körber u.a., Historisches Denken, S.19.

¹⁰⁹ Vgl. Ebenda, S.31-33.

¹¹⁰ Vgl. Ebenda, S. 33.

Grundsätzlich gilt dabei, dass es sich nur um Einzelkompetenzen handelt, wenn sie sich auf eine der vier Systematiken des historischen Denkens beziehen lassen. Das Kompetenz-Strukturmodell hilft dabei, die große Anzahl der Einzelkompetenzen in diesem Zusammenhang zu ordnen. Die Zuordnung fällt schwerer, je weiter Geschichte mithilfe der Einzelkompetenzen differenziert wird. Dadurch wird eine klare Kategorisierung unwahrscheinlicher.¹¹¹

Damit das Kompetenz-Strukturmodell vollständig ist, benötigt es auch eine Graduierung, also eine Unterscheidung der Kompetenzen nach unterschiedlichen Niveaus hinsichtlich ihrer Ausprägung. Es geht hierbei nicht um Überlegungen zur Kompetenzentwicklung oder -förderung, sondern um eine systematische Unterscheidung und Kriterien, die dafür notwendig sind. Auch diese Graduierung ist sowohl für den Geschichtsunterricht vorgesehen als auch für alle Bereiche des historischen Denkens.¹¹²

Damit dieses Vorhaben nicht zu umfangreich und überfordernd ist, sind die Niveaus nach einer einheitlichen Grundlogik zu differenzieren. Dabei haben einerseits pragmatische Gründe eine Rolle gespielt, andererseits auch theoretische Überlegungen. Die Graduierung soll es jedoch grundsätzlich ermöglichen, dass historisches Denken qualitativ unterschieden werden kann. Schreiber, Körber u.a. haben deshalb drei Niveaus bestimmt. Dabei handelt es sich um das „basale“, „intermediäre“ und „elaborierte“ Niveau. Zu beachten ist dabei noch, dass es auch Zwischenniveaus gibt und die Skala begrenzt wird durch das „Nullniveau“ sowie „Maximalniveau“. Falls nicht einmal ein Ansatz einer Kompetenz vorhanden sein sollte, spricht man von ersterem. Bei letzterem handelt es sich um das maximal Denkbare. Beide sind eine idealtypische Stufe, die wohl in der Realität kaum anzutreffen ist. Besonders das Maximalniveau wird nie die notwendige Ausprägung erreichen.¹¹³

Als Graduierungsparameter wird für das Kompetenz-Strukturmodell der *„Grad und die Form der Verfügung über die kulturell geprägte und anerkannte Konventionen des historischen Denkens“*¹¹⁴ gewählt. Damit sind der Umgang mit den Operationen und Strukturen des historischen Denkens gemeint. Dadurch ist das basale Niveau, welches

¹¹¹ Vgl. Schreiber, Körber u.a., Historisches Denken, S.34.

¹¹² Vgl. Ebenda, S. 35.

¹¹³ Vgl. Ebenda, S. 35-37.

¹¹⁴ Ebenda, S.37.

auch als „a-konventionell“ bezeichnet werden kann, von der nur in Ansätzen vorhandenen Kompetenz geprägt. Konzepte, Kategorien, Operationen und Verfahren des historischen Denkens sind vorhanden und kommen in situativ-eigener und nicht in verbundener Weise vor. Das intermediäre Niveau der Ausprägung der historischen Kompetenzen kann auch als „konventionell“ beschrieben werden. Im Gegensatz zum basalen Niveau verfügen und bedienen sich die historisch Denkenden an den Kategorien, Konzepten, Operationen und Verfahren der jeweiligen gesellschaftlichen Gruppe. Dabei orientieren sie sich auch an Leitfäden sowie Grundwissen. Das „trans-konventionelle“ Niveau – also das elaborierte Niveau historischen Denkens – charakterisiert sich dadurch, dass Konventionen als solche erkannt werden. Außerdem werden sie von den historische Denkenden thematisiert, reflektiert und in manchen Fällen sogar revidiert oder abgewandelt. Besonders ist auch, dass sie sich während des historischen Denkens der Konventionen auf eine reflektierte und reflexive Weise bedienen können. Historisch Denkende sind nicht nur in der Lage, Konventionen zu kritisieren, sondern sie können auch neue sowie eigene Konzepte bilden oder gesellschaftliche Vereinbarungen bewusst akzeptieren.¹¹⁵

Für die Zwischenniveaus gilt, dass sie in vielen feinen Abstufungen vorhanden sein können. Schreiber und Körber stellen sie wie folgt dar:

„Zwischen dem „basalen“ und dem „intermediären“ Niveau liegen z.B. Niveaus, die von partieller, unsystematischer Verfügung über konventionelle Konzepte, Kategorien und Verfahrensweisen historischen Denkens geprägt sind. Diese Ausprägungen können durch ganz verschiedene Entwicklungen zu Stande kommen, etwa durch das bewusste „Suchen“ nach Konventionen also den Wunsch des Lernenden, „wie die Anderen auch“ das im eigenen Kulturraum Übliche zu beherrschen. [...] Zwischen dem „intermediären“ und dem „elaborierten“ Niveau liegen Grade von Niveaus, in denen die idealtypische Konventionen „verflüssigt“ und überschritten sein. Ein Zwischenschritt kann sein, die Konventionalität der Begriffe und Konzepte zwar zu erkennen, jedoch noch nicht in der Lage zu sein, die zu übernehmen.“¹¹⁶

Prinzipiell gilt, dass die Graduierungslogik auf der Annahme beruht, historisch Denkende können auf allen Stufen der Kompetenzbereiche über Kompetenzen des historischen Denkens auf unterschiedlichem Niveau verfügen.¹¹⁷

¹¹⁵ Vgl. Schreiber, Körber u.a., Historisches Denken, S.37-39.

¹¹⁶ Schreiber, Körber u.a., Historisches Denken, S.39.

¹¹⁷ Vgl. Ebenda, S. 40.

Für den Bereich Schule ist es notwendig, dass plurale, demokratische Gesellschaften als Bezugspunkt für die Graduierungslogik gewählt werden. Die hier verbreitete Konvention ist der reflektierte und reflexive Umgang mit Geschichte, welcher auf die einzelnen Niveaustufen bezogen wird. Wie aus der nachfolgenden Abbildung ersichtlich ist, gibt es deshalb die Unterscheidung zwischen Komplexität, Reflektiertheit, Reflexivität, Abstraktion, Selbstständigkeit, Transferweite sowie Schematisierung.¹¹⁸

		Komplexität	Reflektiertheit	Reflexivität; Bewusstseinsgrad	Abstraktion	Selbstständigkeit	Transferweite; Variabilität	Schematisierung
elaboriert	trans-konventionell	multi-/polydimensional, vielfältig vernetzt	Triftigkeiten (narrativ, empirisch) können geprüft, Ergebnisse der Prüfung in Beziehung gesetzt werden	(selbst-)reflexiv, Subjektgebundenheit wird explizit problematisiert	formal-operational, kritisch	eigenständig, souverän	weiträumig, kreativ, abwandelnd, nicht-schematisch, variabel	Schemata und Routinen transgressiv abwandelnd
intermediär	konventionell	begrenzt mehrdimensional, begrenzte Vernetzung	Triftigkeitsprüfungen sind in Ansätzen möglich; einzelne Korrelationen können hergestellt werden	Subjektgebundenheit wird exemplarisch erkannt und fallweise/additiv expliziert	eingeführte Abstraktionen werden beherrscht	eigener Vollzug nach vorgegebenen Schemata u. Leitfäden, Vorgaben moderat abwandelnd	Im Rahmen der üblichen Themenfelder transferierend	schematischer, routinetafher Vollzug, durchaus einschließlich der Überprüfung der Plausibilität
basal	a-konventionell	einfach, monodimensional, nicht vernetzt	Gezielte Triftigkeitsprüfung ist nicht möglich	Subjektgebundenheit vorbewusst, egozentrisch	konkret-operational, anschaulich	eng geführt, nach Vorbild, imitativ, kleinschrittig	rekapitulativ, reproduktiv	vor-schematisch, unstrukturiert, ohne Routine

Abbildung 6: Historischen Denken in pluralen demokratischen Gesellschaften (Waltraud Schreiber, Andreas Köber u.a., *Historisches Denken. Ein Kompetenzstrukturmodell*, In: Waltraud Schreiber, Andreas Köber u.a., *Historisches Denken. Ein Kompetenzstrukturmodell* (Neuried 2006, *Kompetenzen: Grundlagen – Entwicklung – Förderung* Band 1), S. 43.)

Für die elaborierte Stufe bedeutet das, dass ein reflektierter und reflexiver Umgang mit der Vergangenheit bzw. der Geschichte innerhalb des historischen Denkens möglich ist. Beispielsweise sind die historisch Denkenden auch in der Lage die Überprüfung, Erweiterung und Ersetzung einzelner Konventionen vorzunehmen, unabhängig davon, ob es sich dabei um inhalts-, methoden- oder theoriebezogene Konventionen handelt. Auf der intermediären Stufe sind den historisch Denkenden die von der Geschichtswissenschaft und Öffentlichkeit anerkannten Konventionen bekannt. Diese

¹¹⁸ Vgl. Schreiber, Köber u.a., *Historisches Denken*, S.42f.

können jedoch nur mit Hilfsmittel wie einem Leitfaden angewendet werden. Die Prinzipien und die damit einhergehenden Grenzen des historischen Denkens werden automatisch anerkannt. Auf der basalen Stufe erfolgt meist ein situativ-spontaner Umgang mit Geschichte. Dieser lässt sich nicht auf die Konventionen beziehen.¹¹⁹

In Zusammenhang mit den Konventionen ist festzuhalten, dass im Unterricht am Beginn nicht nur die Konventionen vermittelt werden sollten, sondern auch deren Relativierung. Dem Infragestellen und eigenen Denken sollten trotzdem immer Raum gegeben werden. Die Lernenden in der Schule sollten dementsprechend gefördert werden, die Konventionen als solches mit ihren Stärken sowie Schwächen zu erwerben. Die unkritische Form des Denkens darf auf keinen Fall die kritischen und relativierenden Zugänge zurückdrängen. Auch wenn sie selbst noch nicht in der Lage sind, die Konventionen ausreichend zu kritisieren, wissen sie jedoch, wie die Gesellschaft Geschichte erschließt und können somit ein Teil davon werden.¹²⁰

Das Kompetenz-Strukturmodell der Gruppe FUER-Geschichtsbewusstsein gibt aber auch Aufschluss über die einzelnen Kompetenzen, die im österreichischen Lehrplan verankert sind.

3.3.3.1. *Historische Fragekompetenz*

Historisches Denken kann auf unterschiedliche Weise in Gang gesetzt werden. Waltraud Schreiber nennt dafür beispielsweise sogenannte „Verunsicherungen“, die aus den heutigen Entscheidungen, die für die Zukunft von Bedeutung sind, resultieren. Aber auch „Interesse“ kann ein Grund sein. Beides verbindet die Zuwendung zur Vergangenheit bzw. zur Geschichte, die von großer Wichtigkeit ist. Der Denkprozess wird dann ausgelöst, wenn sie in historische Fragen transformiert wird. Die Fragen strukturieren wiederum die Suche nach Antworten und helfen bei der Entwicklung historischer Narrationen. Geschichte entsteht durch das Niederschreiben, Erzählen, Ausstellen usw. der Vergangenheit. Somit gibt es *„ohne historische[n] Fragen keine Geschichte“*¹²¹. Historisches Denken wird dadurch nicht nur in Gang gesetzt, sondern auch am Laufen

¹¹⁹ Vgl. Schreiber, Körber u.a., Historisches Denken, S.42-44.

¹²⁰ Vgl. Schreiber, Körber u.a., Historisches Denken, S. 44f.

¹²¹ Waltraud Schreiber, Kompetenzbereich historische Fragekompetenzen. In: Andreas Kröber, Waltraud Schreiber und Alexander Schöner (Hrsg.), Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik (Kompetenzen: Grundlagen – Entwicklung – Förderung Band 2, Neuried 2007) S. 155-194, hier: S. 156.

gehalten. Die Kompetenz ist mit den anderen Bereichen eng verbunden. Es gibt beispielsweise Zusammenhänge zwischen der Frage- und Methodenkompetenz. Bei der Beantwortung von Fragen wird auf bereits gespeicherte historische Methoden zurückgegriffen.¹²²

Weiters besteht auch eine Verbindung zu der allgemeinen Kommunikationskompetenz. Fragen können so gestellt werden, dass sie entweder das Ziel haben, konstruktiv weiterzuführen, destruktiv zu sein, zu unterstützen oder zu widerlegen. In Gesprächssituationen wäre es dadurch möglich, seine eigene Überlegenheit aufzuzeigen, indem passende Fragen gestellt werden. Wer also über die Fragekompetenz verfügt, ist in der Lage, diese sowie andere Formen zu nutzen, um über historische Fragestellungen zu kommunizieren.¹²³

Wie bereits erwähnt, zeichnen sich die Kompetenzen durch Kernkompetenzen aus. Bei der historischen Fragekompetenz und deren Kernkompetenzen geht es um, *„historische Fragen an Vergangenheit/Geschichte zu stellen, um Verunsicherungen aufzulösen und/oder Interessen zu befriedigen sowie Fragestellungen zu stellen, die den Prozess des historischen Denkens in Gang halten [...] [und um] die Fragestellungen, welche vorliegende historische Narrationen behandeln, zu erkennen und zu verstehen und auf die eigenen Fragen zu beziehen.“*¹²⁴ Außerdem ist auch gemeint, dass es einem möglich ist, Fragen zu verstehen und zu verarbeiten, die von anderen gestellt wurden.¹²⁵

3.3.3.2. Historische Methodenkompetenz

Diese Kompetenz umfasst die *„Fähigkeit und Fertigkeit, historische Narrationen zu entwickeln (Basisoperation Re-Konstruktion) bzw. vorhandene historische Narrationen in ihrer (Tiefen-)Struktur zu erfassen (Basisoperation De-Konstruktion) sowie die Bereitschaft, diese analytischen und synthetischen Fähigkeiten und Fertigkeiten auch in der Pragmatik des Alltags für den Umgang mit Vergangenheit/Geschichte zu nutzen.“*¹²⁶

¹²² Vgl. Schreiber, Kompetenzbereich historische Fragekompetenzen, S. 155-158.

¹²³ Vgl. Ebenda, S.166f.

¹²⁴ Ebenda, S.167.

¹²⁵ Vgl. Ebenda, S.167.

¹²⁶ Waltraud Schreiber, Kompetenzbereich historische Methodenkompetenz. In: Andreas Körber, Waltraud Schreiber und Alexander Schöner (Hrsg.), Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik (Kompetenzen: Grundlagen – Entwicklung – Förderung Band 2, Neuried 2007) S. 194-235, hier S. 194.

Historische Narrationen, welche im Sinne einer Re-Konstruktion erschaffen werden, werden hinsichtlich ihrer Strukturen untersucht (De-Konstruktion). Wenn historisches Denken sattfindet, überschneiden sich diese beiden Operationen. Eine Teilkompetenz der Re-Konstruktion ist die Arbeit mit Quellen. Diese werden für die Entwicklung von Narrationen gebraucht, aber auch Darstellungen spielen in dem Prozess eine Rolle. Der Umgang mit diesen ist der De-Konstruktion zuzuordnen. Das Vorgehen ist als methodisierbar anzusehen, also mithilfe von Prinzipien und Verfahrensregeln beschreibbar. Die Regeln sind außerdem lernbar. Im Kontext Schule stehen sie beispielsweise als Handreichungen oder Leitfäden zur Verfügung und dienen als Hilfsmittel. Damit sich die Schülerinnen und Schüler in ihrer historischen Kompetenz weiterentwickeln können, ist es notwendig, ihnen die Regeln als Werkzeug begreiflich zu machen.¹²⁷

Die Re-Konstruktionskompetenz ermöglicht die Schaffung einer triftigen Narration bzw. einer historischen Aussage. Dabei geht es sowohl um die Erschließung des Vergangenen mithilfe von geeigneten Fragestellungen aus Quellen der Vergangenheit als auch um die kritische Bezugnahme auf bereits bestehende Geschichte. Daraus resultieren Geschichten in narrativer Form, die Bezüge zur Gegenwart und Zukunft aufweisen und berücksichtigt wurden.¹²⁸ Bei der De-Konstruktion handelt es sich um die Umkehrung dieses Prozesses. Wenn historische Narrationen dekonstruiert werden sollen, müssen Fragestellungen genutzt werden. In der Praxis werden oftmals nur einzelne Sinnabschnitte analysiert, da die Analyse sonst zu umfangreich wäre. Aufgrund dessen ist es notwendig, dass die De-Konstruktionskompetenz auch die Auswahl der zu dekonstruierenden Texte bzw. Passagen umfasst. Dies soll nach der zugrunde liegenden Fragestellung bzw. den dazugehörigen Kriterien erfolgen. Meist handelt es sich dann um Schlüsselstellen, bei denen die narrative Struktur des Textes noch erkennbar ist.¹²⁹

3.3.3.3. *Historische Orientierungskompetenz*

Das Ausrichten zeitlicher Veränderungen und Enzwicklungen sowie ein Sich-zurecht-Finden im Wandel wird als historische Orientierungskompetenz verstanden. Herausfordernd ist der Unterschied zwischen der Endlichkeit der in der Zeit existierenden

¹²⁷ Vgl. Schreiber, Kompetenzbereich historische Methodenkompetenz, S. 194-196.

¹²⁸ Vgl. Ebenda, S. 199.

¹²⁹ Vgl. Ebenda, S.224f.

und der Unendlichkeit der Zeit per se. Deshalb gilt ebenfalls, dass alles Gegenwärtige auch etwas Vergangenes beinhaltet. Das aus der Vergangenheit Aufgegriffene, bleibt jedoch nicht gleich, sondern verändert sich, wenn es auf die Gegenwart und/oder Zukunft wirkt. Diese Vergangenheitsbezüge hat Rüsen bereits als „subjektive Geschichte“ bezeichnet. Das ist der Grund dafür, dass zwischen der „angeeigneten“ Vergangenheit, die aus Gegenwarts- und Zukunftsinteressen heraus gesehen wird, und der „wirklichen“ Vergangenheit unterschieden werden muss. Letztere ist trotzdem nur als triftig rekonstruierte Vergangenheit anzusehen.¹³⁰ Schreiber fasst den Kompetenzbereich der Orientierungskompetenzen als einen „Bestandteil des historischen Denkprozesses, der es praktisch macht, damit lebensweltlich bedeutsam werden lässt“¹³¹ zusammen. „Es geht also um Geschichte für Gegenwart und Zukunft. Wenn die historische Orientierung aber den Plausibilitätsanforderungen genügen soll, die plurale demokratische Gesellschaften stellen müssen, dann kann historische Orientierung für Gegenwart und Zukunft keineswegs auf methodische kontrollierte Vergangenheitsbezüge verzichten.“¹³² Sie sollten in umfangreiche Zeitverläufe eingebettet werden, denn ohne ein Sich-zurechtfinden in der Vergangenheit kann es keine Orientierung in der Gegenwart und Zukunft geben.¹³³ Die Kernkompetenzen, die der historischen Orientierungskompetenz zugeordnet sind, wurden bereits im vorherigen Kapitel dargelegt und können der nachfolgenden grafischen Übersicht entnommen werden.

¹³⁰ Vgl. Waltraud Schreiber, Kompetenzbereich historische Orientierungskompetenzen. In: Andreas Körber, Waltraud Schreiber und Alexander Schöner (Hrsg.), Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik (Kompetenzen: Grundlagen – Entwicklung – Förderung Band 2, Neuried 2007) S. 236-264, hier: S. 236f.

¹³¹ Ebenda, S.261.

¹³² Ebenda, S.261.

¹³³ Vgl. Ebenda, S.261.

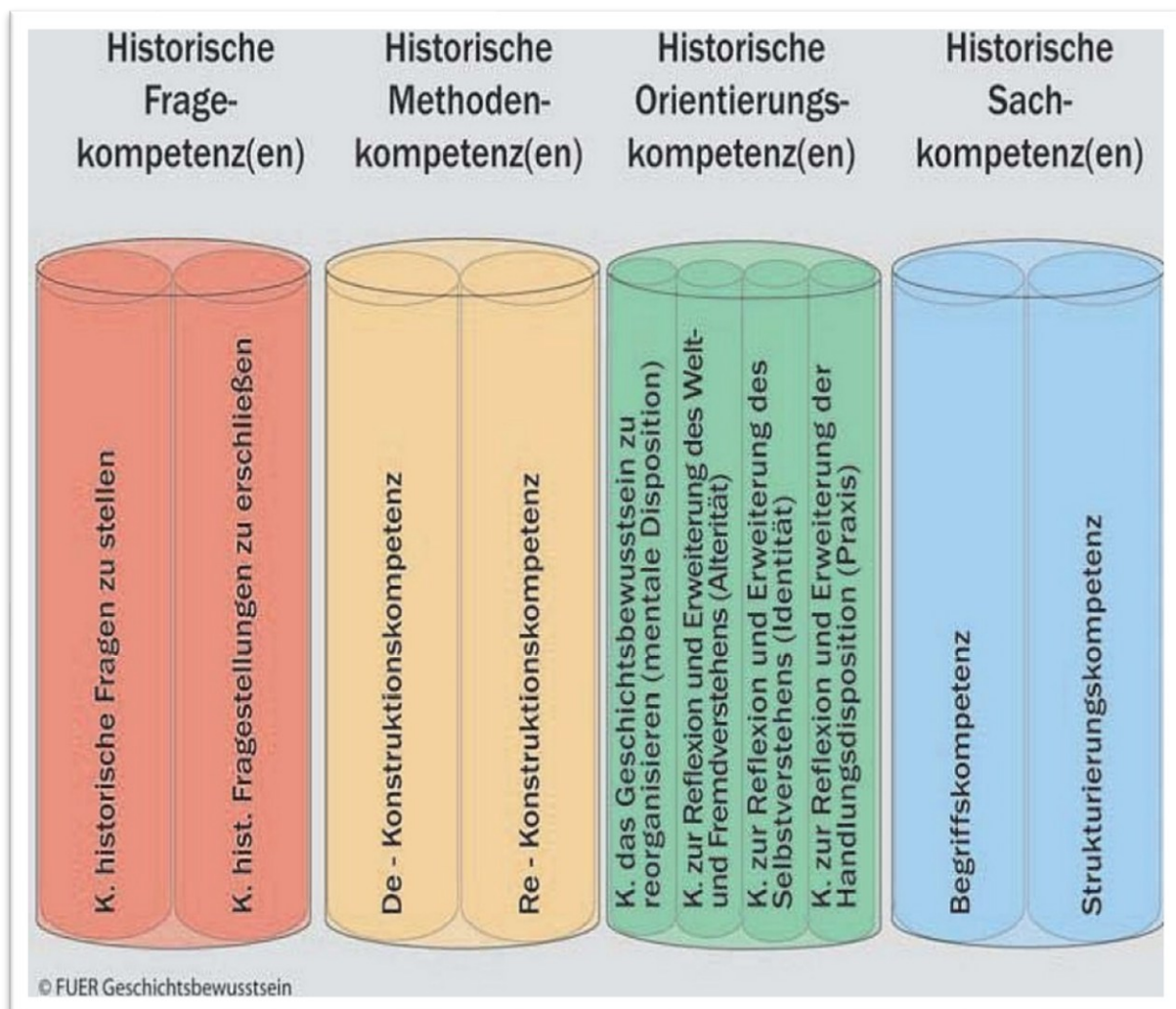


Abbildung 7: Überblick über die Kernkompetenzen nach dem Kompetenz-Strukturmodell der Gruppe FUER-Geschichtsbewusstsein (Waltraud Schreiber, Andreas Körber, Bodo v. Borries u.a., *Historisches Denken. Ein Kompetenz-Strukturmodell (Basisbeitrag)*, In: Andreas Körber, Waltraud Schreiber und Alexander Schöner (Hrsg.), *Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik (Kompetenzen: Grundlagen – Entwicklung – Förderung Band 2, Neuried 2007)* S.17-53, hier S.36.

3.3.3.4. Historische Sachkompetenz

Der letzte Kompetenzbereich ist die historische Sachkompetenz. Laut Alexander Schöner ist diese Kompetenz ein wichtiger Aspekt des Kompetenz-Strukturmodells und somit unabdingbar für das historische Denken. Der Kompetenzbereich ist durch Operationen, Begriffskonzepte, Termini, Prinzipien, Konzepte sowie Kategorien geprägt. Ein schlichtes deklaratives Daten- und Faktenwissen ist dabei unzureichend.¹³⁴ Es geht vielmehr um den

¹³⁴ Vgl. Alexander Schöner, Kompetenzbereich historische Sachkompetenz. In: Andreas Körber, Waltraud Schreiber und Alexander Schöner (Hrsg.), *Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik (Kompetenzen: Grundlagen – Entwicklung – Förderung Band 2, Neuried 2007)* S. 265-314, hier: S. 265.

„Aufbau [von] konzeptuellem und prozeduralem Begriff-, Strukturierungs- und Systematisierungswissen“.¹³⁵ Mithilfe den Fähigkeiten und Fertigkeiten, die der Kompetenz zugrunde liegen, lassen sich im Zuge der Domäne des Historischen die dafür entwickelten Begriffe erschließen. Weiters werden sie damit kommunizierbar und strukturiert. Die Kompetenz besteht außerdem aus zwei Lernkompetenzen. Diese sind die hist. Begriffs- und die Strukturierungskompetenz. Es versteht sich von selbst, dass sich diese beiden eng aufeinander beziehen. Erstere zeichnet sich durch die *„Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft des Verfügens über domänenspezifische Begriffe“*¹³⁶ aus. Begriff meint dabei nicht nur das gedankliche Konzept, sondern auch die sprachlich-konventionalisierte Repräsentation durch den Terminus. Die Strukturierungskompetenz bezieht sich im Gegensatz dazu auf die Funktion dieses Begriffswissens und wie sich dies auf die Strukturierung sowie Systematisierung der Domäne auswirkt. Bei der Nutzung der Begriffe und Scripts muss jedoch auch ein Bewusstsein hinsichtlich ihrer Problematiken und ihres Konstruktionscharakters (Konventionalität und prinzipielle Vorläufigkeit) herrschen.¹³⁷

Da die fachspezifischen Kompetenzen eine wichtige Rolle einnehmen, wird nun dargestellt, inwiefern die Kompetenzen im Lehrplan besonders im Hinblick auf das Fach Geschichte beschrieben und für den Unterricht vorgegeben werden.

4. Bildungsstandards und Lehrplanbezug

Die Bildungsstandards in Österreich sind seit dem Jahr 2009 die Grundlage sowohl für die Unterrichtsentwicklung als auch für die Schulentwicklung. Zwölf Jahre nach deren Einführung wurden die dazu passenden iKM^{PLUS}-Testungen etabliert. Die Bildungsstandards sind notwendig, da das reine Vermitteln von Faktenwissen und Inhalten nicht ausreicht, damit die notwendigen Kompetenzen nachhaltig erworben werden. *„Sie beschreiben zentrale Lernergebnisse und Kompetenzen für die Unterrichtsfächer Deutsch, Mathematik und Englisch in einer systematischen, per Verordnung festgelegten Auswahl.“*¹³⁸ Im Sinne des lebenslangen Lernens sind sie für

¹³⁵ Schöner, Kompetenzbereich historische Sachkompetenz, S. 265.

¹³⁶ Ebenda, S. 265.

¹³⁷ Vgl. Ebenda, S. 262f. und S. 308.

¹³⁸ Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, Bildungsstandards Allgemeinbildung, online abrufbar unter: <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/bef/bist.html> (8.8.2024).

Schülerinnen und Schüler und deren schulische sowie berufliche Bildung von essentieller Bedeutung. Kompetenzen sind als kognitive Fähigkeiten und Fertigkeiten zu verstehen, die genutzt werden können, um bestimmte Probleme zu lösen sowie die Problemlösungen erfolgreich und verantwortungsvoll einzusetzen.¹³⁹

Die Bildungsstandards erfüllen drei Funktionen. Dabei handelt es sich zuerst um die **Orientierungsfunktion**. Diese zeigt die Kompetenzen auf, die die Schülerinnen und Schüler bis zur 4./8. Schulstufe erreichen sollten. Weiters ist die **Förderfunktion** zu nennen. Bildungsstandards können auch als Grundlage der individuellen Förderung herangezogen werden, indem der Lernstand mithilfe der regelmäßigen Überprüfungen festgestellt wird. Die dritte Funktion ist die **Evaluationsfunktion**, diese ergibt sich aus der periodischen Überprüfung der Bildungsstandards. Hierfür wird beispielsweise die bereits genannte iKM^{PLUS} (Individuelle Kompetenzmessung PLUS) verwendet. Damit können die erworbenen Kompetenzen festgestellt und mit den Lernzielen verglichen werden.¹⁴⁰

Die Bildungsstandards gibt es in Österreich noch nicht für das Fach Geschichte und Politische Bildung. Deshalb sind die vorherigen Ausführungen zum historischen Denken von großer Bedeutung gewesen. Diese helfen dabei zu erkennen, wie das Lernen im Kontext des Geschichtsunterrichts von statten geht. Die Entwicklung der Schulbücher sollte demnach nicht nur den Ansprüchen des Prozesses des historischen Denkens sowie Lernens genügen, sondern muss auch lehrplankonform sein. Da sich diese Masterarbeit mit den Schulbüchern, die vor allem für die AHS empfohlen werden, beschäftigt, wird nun der entsprechende Lehrplan gesichtet. Dabei handelt es sich um die aktuelle Fassung vom Jänner 2023.

Grundsätzlich ist die Funktion des Lehrplans der allgemeinbildenden höheren Schulen die Konkretisierung des Bildungsauftrags der Schule, die Steuerung des Unterrichts sowohl in inhaltlicher als auch methodischer Hinsicht, die Darlegung der autonomen Lehrplanbestimmungen sowie die Berücksichtigung der Lebensrealität der Schülerinnen und Schüler. Im zweiten Teil des Lehrplans, also der Kompetenzorientierung, wird diese

¹³⁹ Vgl. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, Bildungsstandards in der Allgemeinbildung, abrufbar unter:

<https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/bef/bist/bildungsstandards.html> (8.8.2024).

¹⁴⁰ Vgl. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, Bildungsstandards in der Allgemeinbildung, abrufbar unter:

<https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/bef/bist/bildungsstandards.html> (8.8.2024).

als Grundlage des Lehrplans angegeben. Dabei „sind unter Kompetenzen längerfristig verfügbare kognitive Fähigkeiten und Fertigkeiten zu verstehen, die von Schülerinnen und Schülern entwickelt werden und die sie befähigen, Aufgaben in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsbewusst zu lösen und die damit verbundene motivationale und soziale Bereitschaft zu zeigen.“¹⁴¹ Des Weiteren wird zwischen fachlichen und überfachlichen Kompetenzen unterschieden. Erstere sind mit dem Unterrichtsgegenstand verknüpft, zweitere sind die Motivation, die Selbstwahrnehmung, das Vertrauen in die eigene Person, die soziale sowie lernmethodische Kompetenz. Sie werden während der Auseinandersetzung mit den übergreifenden Themen erworben. Bei diesen Themen handelt es sich speziell für das Fach Geschichte und Politische Bildung um

- Bildungs-, Berufs- und Lebensorientierung,
- Entrepreneurship Education,
- Medienbildung,
- politische Bildung
- reflexive Geschlechterpädagogik und Gleichstellung,
- Sexualpädagogik,
- Umweltbildung für nachhaltige Entwicklung und
- Wirtschafts-, Finanz- und Verbraucher/innenbildung.¹⁴²

In Zusammenhang mit dem übergreifenden Thema „Reflexive Geschlechterpädagogik und Gleichstellung“ wird beispielsweise festgehalten, dass es als universelles Menschenrecht anerkannt ist. Die Gleichstellung der Geschlechter ist ein wichtiger Teil der Weiterentwicklung von Gesellschaften betreffend Nachhaltigkeit, Demokratie und Gewaltfreiheit. Dadurch wird sie auch als staatliche Aufgabe definiert. In der Institution Schule sollen Lernräume geschaffen werden, in denen sich die Lernenden mit Geschlechterthemen aus verschiedenen Blickwinkeln beschäftigen können. Weiters

¹⁴¹ RIS: Lehrplan, S. 5. online abrufbar unter:

https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2023_II_1/Anlagen_0012_E1BFECE6_7E8B_4ACF_AEFD_3EC871222138.pdf (9.8.2024).

¹⁴² Ebenda, S. 1-5.

werden auch für alle übergreifenden Themen Kompetenzziele genannt. Diese sind bei dem Beispiel Reflexive Geschlechterpädagogik und Gleichstellung unter anderem, dass Schülerinnen und Schüler die Begriffe „Frauenbewegung“, „Gleichstellungspolitik“, „Geschlechterstereotypen“, „Diskriminierung“, „Chancengleichheit“ und „Sexismus“ selbst mithilfe ihrer eigenen Erfahrungen erklären können.¹⁴³

Im kompetenzorientierten Unterricht wird Lernen als *„aktiver, selbstgesteuerter, reflexiver, situativer und konstruktiver Prozess verstanden, bei dem die Motivation und Willenskraft und die Bereitschaft der Schülerinnen und Schüler, sich Ziele zu setzen und diese zu erreichen, sowie Zielvorgaben zu übernehmen, eine wichtige Rolle spielen.“*¹⁴⁴ Im Lehrplan wird dann von einem kompetenzorientierten Unterricht gesprochen, wenn beispielsweise im Unterricht klar kommuniziert wird, was gelernt werden soll. Außerdem sollte der Unterricht der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler entsprechen sowie handlungs- und anwendungsorientiert sein. Auch die Möglichkeit der Selbstreflexion sollte neben der Anregung zum kritischen Denken gegeben sein. Für die Oberstufe wird auch eine Semestrierung vorgenommen, die durch Kompetenzmodule zustande kommt.¹⁴⁵

Im Lehrplan gibt es zudem acht allgemeine didaktische Grundsätze, die einen kompetenzorientierten Unterricht ermöglichen sollen. Beispielsweise wird vorgeschrieben, dass die Lehrpersonen die Schülerinnen und Schüler individuell wahrnehmen sollen, damit sie deren Lernprozesse bestmöglich unterstützen können. Außerdem sollte der Unterricht durch digitale Medien und Geräte ergänzt werden. Zusätzlich ist es notwendig, durch einen sorgfältig geplanten Unterricht eine kompetenzfördernde Lernumgebung zu schaffen.¹⁴⁶

¹⁴³ Vgl. RIS: Lehrplan, S. 15f. online abrufbar unter: https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2023_II_1/Anlagen_0012_E1BFCE6_7E8B_4ACF_AEFD_3EC871222138.pdf (9.8.2024).

¹⁴⁴ Ebenda, S. 6.

¹⁴⁵ Vgl. Ebenda, S. 5f.

¹⁴⁶ Vgl. Ebenda, S. 6-9.

4.1. Lehrplan für das Fach Geschichte und Politische Bildung (SEK I)

Für die Analyse der Geschichtsbücher ist es notwendig, sich besonders den achten Teil – Lehrpläne der einzelnen Unterrichtsgegenstände - hinsichtlich der Bildungs- und Lehraufgabe, didaktischen Grundsätze, Kompetenzmodelle und Kompetenzbereiche anzuschauen, da dieser die genauen Vorgaben für Geschichte und Politische Bildung enthält. *„Der Unterricht in Geschichte und Politische Bildung beschäftigt sich mit dem Zusammenleben in Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft. Schülerinnen und Schüler sollen dabei Erfahrungen und Fragestellungen aus ihrer Lebenswelt einbringen und im Unterricht daran arbeiten.“*¹⁴⁷ Der Unterricht soll es ermöglichen, dass sich die Schülerinnen und Schüler in Zeit und Raum orientieren können. Selbstständiges historisches Denken muss ebenfalls gefördert werden. Außerdem trägt er zur Identitätsfindung in einer pluralistischen Gesellschaft bei und die SuS können ein reflektiertes und reflexives Geschichts- sowie Politikbewusstsein entwickeln. Die didaktischen Grundsätze, welche von der 2. bis 4. Klasse AHS gelten, berücksichtigen einige didaktische Prinzipien wie beispielsweise Gegenwarts-, Zukunfts- und Lebensweltbezug, Problemorientierung, Multiperspektivität und Kontroversität. Die fachlichen Konzepte des Lehrplans bestimmen, dass der Unterricht so strukturiert werden muss, dass die wiederkehrenden Konzepte immer wieder aufgegriffen und miteinander verknüpft werden. Da das Lernen mit Konzepten ein Grundstein der Förderung historischer und politischer Sachkompetenz ist, müssen drei Konzepte berücksichtigt werden. Diese sind die Reflexion über das Zustandekommen des historischen und politischen Wissens, die Beachtung der Zeit als Basiskonzept des hist. Denkens zwischen Kontinuität und Wandel sowie die Fokussierung auf die Zusammenhänge des menschlichen Zusammenlebens.¹⁴⁸

Im Lehrplan ist auch ein Kompetenzmodell sowie dessen Bereiche zu finden. Diese umfassen die hist. Frage-, Methoden-, Orientierungs- und Sachkompetenz sowie die politische Urteils-, Methoden-, Handlungs- und Sachkompetenz.¹⁴⁹

¹⁴⁷ RIS: Lehrplan, S. 113, online abrufbar unter:

https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2023_II_1/Anlagen_0012_E1BFECE6_7E8B_4ACF_AEFD_3EC871222138.pdf (9.8.2024).

¹⁴⁸ Vgl. Ebenda, S. 113f.

¹⁴⁹ Vgl. Ebenda, S. 114.

Die erste Kompetenz (**hist. Fragekompetenz**) beinhaltet die Annahme, dass Geschichte Antworten auf Fragen, welche aufgrund der Erfahrungen der Gegenwart an die Vergangenheit gestellt werden. Unterricht soll auch auf vorhandene Fragestellungen hinweisen und SuS befähigen, selbst Fragen zu formulieren. Dabei kann es sich beispielsweise um Fragen über die Veränderung der Zeit handeln.¹⁵⁰

Die **historische Methodenkompetenz** ermöglicht den kritischen Umgang mit Quellen sowie Darstellungen, damit eigene Vorstellungen und Erzählungen über die Vergangenheit konstruiert werden (Re- Konstruktion). Im Sinne einer De-Konstruktion sollen Darstellungen ebenfalls kritisch hinterfragt werden anhand von fachspezifischen Methoden.¹⁵¹

Gegenwarts- und Zukunftsphänomene sollen aufgrund von Einsichten aus der Beschäftigung mit der Vergangenheit gewonnen werden. Im Sinne der **hist. Orientierungskompetenz** sollen sich die SuS dadurch auch besser in der Gesellschaft bzw. ihrer Lebenswelt orientieren können, damit sie auch in der Lage sind, relevante, zeitgenössische Sach- und Werturteile zu bilden.¹⁵²

Bei der **hist. Sachkompetenz** geht es um das Reflektieren, Anwenden und weiterentwickeln von Begriffen sowie Konzepten des Fachs. Dabei ist eine altersgemäße Konkretisierung zu berücksichtigen.¹⁵³

Die **politische Urteilskompetenz** sorgt dafür, dass SuS gesellschaftliche und politische Entscheidungen, Probleme und/oder Kontroversen beurteilen. Dabei müssen begründete Sach- und Werturteile gebildet werden. Außerdem kann von pol. Urteilskompetenz gesprochen werden, wenn die Lernenden sich der Interessen, die hinter pol. Urteilen und Perspektiven stecken, bewusst sind.¹⁵⁴

Bei der **pol. Methodenkompetenz** geht es hauptsächlich um das Erlernen von Methoden, die bei der Analyse oder Interpretation von Daten, Bildern und Texten

¹⁵⁰ Vgl. RIS: Lehrplan, S. 114f, online abrufbar unter:
https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2023_II_1/Anlagen_0012_E1BFECE6_7E8B_4ACF_AEFD_3EC871222138.pdf (9.8.2024).

¹⁵¹ Vgl. Ebenda, S. 115.

¹⁵² Vgl. Ebenda, S. 115.

¹⁵³ Vgl. Ebenda, S. 115.

¹⁵⁴ Vgl. Ebenda, S. 115.

notwendig sind. Dabei sollen sie zu einer kritischen Auseinandersetzung mit politischer Kommunikation angeregt werden.¹⁵⁵

Wenn die Bereitschaft und Fähigkeit zu politischem Handeln besteht, kann im Sinne des Lehrplans von dem Vorhandensein der **pol. Handlungskompetenz** gesprochen werden. SuS reflektieren und artikulieren in diesem Kontext ihre eigene Position und verstehen die der anderen.¹⁵⁶

Als letztes ist noch die **pol. Sachkompetenz** zu nennen, welche das Reflektieren, Anwenden und Weiterentwickeln von fachspezifischen Begriffen und Konzepten beinhaltet. Auch hier ist auf eine altersgemäße Konkretisierung seitens der Lehrperson zu achten.¹⁵⁷

Durch die Sichtung des Lehrplans wird klar, dass das Thema Kolonialismus bereits in der 2. Klasse als sogenannter Anwendungsbereich genannt wird:

„Begegnungen zwischen dem Eigenen und dem Fremden in der Frühen Neuzeit (Motive, Ursachen und Auswirkungen von Eroberungsreisen; Kolonialismus, Ausbeutung und Zerstörung indigener Gesellschaften und die Auswirkungen auf die Gegenwart; Darstellung kultureller Kontakte in Vergangenheit und Gegenwart)“¹⁵⁸

Außerdem gibt es einen weiteren Anwendungsbereich der thematisch zum Schwerpunkt dieser Arbeit passt. Er lautet wie folgt:

„Geschichte der Ausbeutung als Längsschnitt (von der Antike bis in die Gegenwart) (Sklaverei im historischen Längsschnitt; Ausbeutung von Frauen, Männern und Kindern von der Antike bis zur Gegenwart; individuelle Erfahrungen aus unterschiedlichen sozialen Klassen und Schichten im Zusammenhang mit Sklaverei und Ausbeutung; Durchsetzung von Menschenrechten)“¹⁵⁹

Aufgrund dessen werden bei der Analyse der Schulbücher, Geschichtsbücher für die 2. Klasse AHS herangezogen. Für diese Schulstufe werden auch noch die Kompetenzen konkretisiert. Im Zuge der hist. Methodenkompetenz sollen beispielsweise Darstellungen beschrieben, analysiert und hinterfragt werden. Fachspezifische Konzepte anwenden,

¹⁵⁵ Vgl. RIS: Lehrplan, S. 115, online abrufbar unter:

https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2023_II_1/Anlagen_0012_E1BFECE6_7E8B_4ACF_AEFD_3EC871222138.pdf (9.8.2024).

¹⁵⁶ Vgl. Ebenda, S. 115.

¹⁵⁷ Vgl. Ebenda, S. 115.

¹⁵⁸ Ebenda, S. 117.

¹⁵⁹ Ebenda, S. 117.

reflektieren und weiterentwickeln, soll die hist. sowie pol. Sachkompetenz fördern. Als Beispiele wird die Unterscheidung zwischen Quelle und Darstellung genannt.¹⁶⁰

Aber auch im Anwendungsbereich der 3. Klasse findet sich der Kolonialismus wieder. Konkreter soll es aber in dieser Schulstufe um die Aufteilung der Welt unter den Kolonialmächten und Auswirkungen bis in die Gegenwart gehen. Außerdem spielt die Wahrnehmung der außereuropäischen Gesellschaft aus der europäischen Perspektive eine Rolle. Dabei sollte der Kolonialismus aus der Perspektive der Unterdrückten sowie Rassismus besprochen werden. Betreffend die Kompetenzen ist es in der 3. Klasse so, dass im Zuge der Förderung der hist. Fragekompetenz Fragen zu Kontinuität und Wandel an die Vergangenheit gestellt werden sollten. Im Zuge der hist. sowie pol. Sachkompetenz wird der Vergleich von „Herrschaft“ und „Revolution“ in unterschiedlichen Zeiten vorgeschrieben.¹⁶¹

In der 4. Klasse gibt es keinen entsprechenden Anwendungsbereich, somit fällt diese Schulstufe aus der Analyse hinaus. Für die Sekundarstufe II gibt es ebenfalls Bildungs- und Lehraufgaben, didaktische Grundsätze sowie die vorgegebenen Anwendungsbereiche.

4.2. Lehrplan für das Fach Geschichte und Politische Bildung (SEK II)

In dem Bereich Bildungs- und Lehraufgabe der 5. bis 8. Klassen der AHS wird angegeben, dass das Ziel in den betreffenden Schulstufen sei, historisches und politisches Denken zu vermitteln, sodass ein reflektiertes und (selbstreflexives) Geschichts- sowie Politikbewusstsein entstehen kann. Den Lernenden sollten Einsichten in die Grundstrukturen sowie das Verhältnis zwischen Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft ermöglicht werden. Auf dieser Grundlage soll Verständnis sowohl gegenüber unterschiedlichen kulturellen Werten als auch Beziehungen und Lebensformen entstehen. Der Fokus liegt dabei auf der Überwindung von Vorurteilen, Rassismen sowie Stereotypen. Die Schülerinnen und Schüler sollten nach ihrem Besuch der Schule erkennen, dass Geschlechterrollen sowie -verhältnisse in der Vergangenheit anders

¹⁶⁰ Vgl. RIS Lehrplan, S- 115-117, online abrufbar unter: https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2023_II_1/Anlagen_0012_E1BFECE6_7E8B_4ACF_AEFD_3EC871222138.pdf (9.8.2024).

¹⁶¹ Vgl. Ebenda, S. 117f.

definiert wurden als in der Gegenwart. Sie sind also als veränderbar und gestaltbar anzusehen.¹⁶²

Weiters sollen die SuS mithilfe des Unterrichts lernen, wie sie soziale, kulturelle, wirtschaftliche und politische Handlungsweisen im jeweiligen Kontext der Zeit analysieren. Dies ist beispielsweise ein wichtiger Schritt, um Ursachen, Unterschiede und Funktionen von Ideologien sowie Religionen zu kritisieren. Die Lehrperson wird im Lehrplan auch aufgefordert, unterschiedliche Zugänge zu wählen, damit hist. und pol. Gegenwartsfragen bearbeitet werden können. Bei den Zugängen kann es sich beispielsweise um Längs- und Querschnitte, Fallstudien oder methodenorientierte Zugänge handeln.¹⁶³

Aufgrund dieser unterschiedlichen Zugänge zu den einzelnen Themenbereichen schreibt der Lehrplan vor, die didaktischen Prinzipien Wissenschaftsorientierung, Subjektorientierung, Lebensweltbezug, Handlungsorientierung, Problemorientierung, Multiperspektivität und das Kontroversitätsprinzip zu berücksichtigen. Auch in der Sekundarstufe II stehen die zu vermittelnden hist. und pol. Kompetenzen im Vordergrund. Außerdem sollen *„die Schülerinnen und Schüler im Lernprozess in allen Anforderungsbereichen (Reproduktion, Transfer, Reflexion) entlang eines differenzierten Operatorensystems“*¹⁶⁴ gefördert werden.

Operatoren helfen die einzelnen Kompetenzen gezielt zu trainieren oder im Fall der mündlichen Matura zu überprüfen. Hierfür gibt es drei unterschiedliche Anforderungsbereiche, aus denen die verschiedenen Operatoren resultieren. Eine Liste der Operatoren, geteilt in die drei Anforderungsbereiche, sowie die Beschreibung der Anforderungsbereiche finden sich im Anhang. Diese sogenannten Operatoren sind dementsprechend verpflichtend einzusetzen.

Die fachspezifischen Kompetenzbereiche der Sekundarstufe II ähneln denen der Sekundarstufe I in vielen Bereichen. Bei der historischen Sachkompetenz ist jedoch anzumerken, dass neben der historischen Einbettung der fachspezifischen Begriffe und

¹⁶² Vgl. RIS: Lehrplan, S. 188, online abrufbar unter: https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2023_II_1/Anlagen_0012_E1BFECE6_7E8B_4ACF_AEFD_3EC871222138.pdf (9.8.2024).

¹⁶³ Vgl. Ebenda, S. 188.

¹⁶⁴ Ebenda, S. 189.

Konzepte auch auf drei Basiskonzepte zu achten ist. Diese sollen das Reflektieren des Zustandekommens von hist. und pol. Wissen ermöglichen, Zeit als grundlegendes Konzept des hist. Denkens zwischen Kontinuität und Wandel darstellen und sich auf die Zusammenhänge des menschlichen Zusammenlebens fokussieren.¹⁶⁵

Die hist. Orientierungskompetenz ist für die Oberstufe ebenfalls erweitert worden. Die Schülerinnen und Schüler sollen dort auch mit der Pluralität in Interpretationen konfrontiert werden.¹⁶⁶

Auch die pol. Urteilskompetenz ist detaillierter beschrieben. Diese umfasst nun zusätzlich, dass die Lernenden (Teil-)Urteile bilden und formulieren können.¹⁶⁷

Die für das politische Handeln notwendigen Fähigkeiten (pol. Handlungskompetenz) können in der Sekundarstufe II mithilfe von Simulationsspielen und im Zuge der gelebten Demokratie in der Schule vermittelt werden.¹⁶⁸

Die politikbezogene Methodenkompetenz soll insofern gefördert werden, dass vermittelte Verfahren sowie Methoden von den SuS genutzt werden, damit sie sich sowohl mündlich als auch schriftlich artikulieren können. Weiters sollen sie auch in der Lage sein, sich in modernen Medien politisch mitzuteilen.¹⁶⁹

Ansonsten gibt es keine weiteren Ergänzungen, die sich nicht auch in der Kompetenzbeschreibung der Sekundarstufe I finden. Die Bildungs- und Lehraufgabe besagt ebenfalls, dass die Kompetenzen als Grundlage der Unterrichtsplanung dienen und damit das Ziel, der Erwerb des hist. Denkens sowie pol. Denkens und Handelns, erreicht wird.¹⁷⁰

Im Zuge der Lehrstoffverteilung fällt auf, dass das Themengebiet Kolonisierung in der 5. Klasse sowohl im ersten als auch zweiten Semester nicht vorkommt. Erst in der 6. Klasse, also dem 3. Semester in der Sekundarstufe II, werden als Themenbereich die *„kolonialistische und imperialistische Expansionen mit ihren Auswirkungen auf*

¹⁶⁵ Vgl. RIS: Lehrplan, S. 189f, online abrufbar unter:

https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2023_II_1/Anlagen_0012_E1BFCE6_7E8B_4ACF_AEFD_3EC871222138.pdf (9.8.2024).

¹⁶⁶ Vgl. Ebenda, S. 190.

¹⁶⁷ Vgl. Ebenda, S. 190.

¹⁶⁸ Vgl. Ebenda, S. 190.

¹⁶⁹ Vgl. Ebenda, S. 190.

¹⁷⁰ Vgl. Ebenda, S. 191.

*Herrschende und Beherrschte [sowie die] Darstellung von Kolonialismus in geschichtskulturellen Produkten*¹⁷¹ aufgelistet. In diesem Semester ist außerdem festgelegt, dass die SuS im Zuge der hist. Methodenkompetenz Quellen und Darstellungen unterscheiden sowie Geschichtskarten hinterfragen. Im Sinne der hist. Sachkompetenz sollen die Jugendlichen in der Lage sein, fachspezifische Begriffe bzw. Konzepte beispielsweise mithilfe von Fachliteratur zu klären und deren Definitionen zu vergleichen. Dabei könnten auch etwaige Unterschiede erkennbar gemacht werden.¹⁷²

Bei der weiteren Sichtung des Lehrplans fällt auf, dass der Kolonialismus nur noch in der 7. Klasse, also im 6. Semester bzw. Kompetenzmodul 6, erwähnt wird. *„Soziale, ökologische, politische, wirtschaftliche, geschlechterbezogene und kulturelle Ungleichheiten und die Entwicklung von nachhaltigen Lösungsstrategien, zB Befreiungs- und Unabhängigkeitsbewegungen als Reaktion auf Kolonialismus und Imperialismus*“¹⁷³ sollten zum Thema gemacht werden. Da es sich dabei aber bereits um die Reaktionen auf den Kolonialismus handelt, fallen die Inhalte in den Schulbüchern aus der Analyse.

5. Kolonialismus in Afrika

Um die betreffenden Inhalte in den Schulbüchern auch in Hinblick ihrer fachlichen Richtigkeit beurteilen zu können, werden die Anfänge der Kolonialgeschichte Afrikas, die durch die Entdeckungsfahrten und den Sklavenhandel geprägt sind, kurz dargelegt.

5.1. Begriffsdefinition und Voraussetzungen der Kolonisierung

Karl Vocelka schreibt: *„Kolonialismus ist die Beherrschung durch ein Volk aus einer anderen Kultur, wobei das Leben der Kolonisierten durch eine kleine Minderheit an Kolonialherren bestimmt wird, die ihre Wertvorstellungen und ihren Lebensstil auf die Kolonisierten übertragen und ausschließlich ihre eigenen Interessen vertreten.“*¹⁷⁴ Den Beginn dessen sehen viele Historikerinnen und Historiker begründet durch die Entdeckungsfahrten. Die damit verknüpfte Idee der Weltumsegelung gibt es zwar schon seit der Antike, möglich wurde diese jedoch erst später. Umsetzbar wurde die

¹⁷¹ Vgl. RIS: Lehrplan, S.192, online abrufbar unter:

https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2023_II_1/Anlagen_0012_E1BFECE6_7E8B_4ACF_AEFD_3EC871222138.pdf (9.8.2024).

¹⁷² Vgl. Ebenda, S. 192.

¹⁷³ Vgl. Ebenda, S. 194.

¹⁷⁴ Karl Vocelka, Geschichte der Neuzeit 1500-1918 (Wien, Köln u.a. 2010), S. 242.

Umsegelung für die Portugiesen und Spanier durch verschiedene technische Entwicklungen. Dazu zählten unter anderem neue Erkenntnisse der Sternenbeobachtung, die eine Orientierung auf See ermöglichten. Das im arabischen Raum weiterentwickelte Astrolabium fungierte beispielsweise als Rechengerät, mit dem die Position eines Schiffes auf dem Meer bestimmt werden konnte. Auch der Quadrant, der Jakobsstab, der der Höhenmessung diente, und der Kompass, welcher im Jahr 1260 nach chinesischem Vorbild nachgebaut wurde, sorgten für eine bessere Navigation auf dem Meer. Hinzu kam die Messung der Geschwindigkeit der Schiffe mithilfe von Knoten in einem an einem Brett befestigten und zu Wasser gelassenen Seil. Außerdem wurde im 15. Jahrhundert auch ein neuer Schiffstyp entwickelt. Dies war die schnelle und wendige Kavalie, die nicht nur für verschiedene Windstärken geeignet war, sondern auch für ihre Manövrierfähigkeit bekannt war.¹⁷⁵

5.2. Gründe der Kolonisierung

Die ersten Kontakte im Sinne einer Kolonisierung Afrikas gab es bereits unter den Portugiesen im 16. Jahrhundert. Die eigentliche Kolonisierung fand erst ein Jahrhundert später statt, als die Franzosen in Algerien im Jahr 1830 einfielen. Das Ende dieser Zeit stellt die Unabhängigkeit Namibias 1990 dar. In diesen 160 Jahren veränderte die europäische Kolonisierung den Kontinent weitreichend. Davon betroffen waren die afrikanische Politik, Wirtschaft, Gesellschaft, Kultur und Religion.¹⁷⁶ Die Gründe der Kolonisierung und der vorangehenden Entdeckungsfahrten waren sehr unterschiedlich.

Neben der Neugier war auch der wirtschaftliche Aspekt ein Grund für die sogenannten Entdeckungsfahrten. Produkte aus Ostasien waren zum Beispiel sehr teuer, und so konnten die Zwischenhändler ausgeschaltet werden. Als langfristige Folge wurde von der Forschung festgestellt, dass die Gewinne die industrielle Revolution begünstigten. Für die indigenen Völker hatte es jedoch Ausbeutung, Unterdrückung und teilweise Ausrottung im Zuge des Kolonialismus und der Europäisierung zur Folge. Es vollzog sich auch ein Kulturtransfer. Darunter ist ein Prozess zu verstehen, bei dem es zur Übernahme von kulturellen Phänomene zwischen verschiedenen Kulturen kommt. Es geht jedoch viel mehr um eine Wechselbeziehung der Kulturen. Neben dem weitreichenden botanischen

¹⁷⁵ Vgl. *Vocelka*, Geschichte der Neuzeit 1500-1918, S.224f.

¹⁷⁶ Vgl. *Schuerkens*, Geschichte Afrikas, S. 212.

Austausch zwischen den Kontinenten hatte der einsetzende Kolonialismus auch eine Christianisierung zur Folge.¹⁷⁷

Nachdem sich das Christentum im späten Mittelalter durch das Vordringen des Islams und die Stellung der orthodoxen Kirche in einer schwierigen Situation befand, wurde versucht, die Verluste mithilfe der Missionierung zu kompensieren. Bereits im Jahr 1455 wurde die Missionierung Asiens durch eine Bulle von Papst Nikolaus V. an die Portugiesen übertragen. Weiters wurde auch das Recht der Inbesitznahme der Welt in der Bulle „Inter caetera“ festgehalten und legitimiert, die heidnische Bevölkerung zu versklaven. Die Missionierungen wirkten dementsprechend auch bei der Unterdrückung mit.¹⁷⁸ Die Kirche half bei der Übernahme und Ausbeutung fremder Länder unter dem Deckmantel der Bekehrung. Durch die genannten päpstlichen Bullen war es den Mitwirkenden erlaubt, die Gebiete im Namen der Kirche zu beschlagnehmen. Dies sollte zum erneuten Wachstum der Kirche führen. Zu diesem Zweck waren christliche Missionare oft die Ersten, die die neuen Länder betraten. Weiters importierten sie viele religiöse und kulturelle Bräuche, um „die Seelen zu retten“.¹⁷⁹

In diesem Kontext festigte sich auch die damalige Vorstellung der Überlegenheit der Europäer. Seit dem 19. Jahrhundert wurde dies zu einer Ideologie - „zu der Bürde des weißen Mannes“ wie es in einem Gedicht von Rudyard Kipling aus dem Jahr 1899 heißt. Mit anderen Kulturen gingen sie dementsprechend um. Die Europäer blickten auf sie herab, was einen eurozentristischen Herrschaftsdiskurs ermöglichte, der wiederum den Kolonialismus begründen sollte. Die Fremdenangst, Fremdendfeindlichkeit und Geringschätzung der Menschen aus anderen Kulturen führte deshalb zu Gewalt, die sich in unterschiedlichen Formen manifestierte. Auch die zeitgenössische Literatur festigte die rassistischen Haltungen, da es dabei beispielsweise zu einer Polarisierung zwischen den „edlen Wilden“ und den „bösen, bestialischen Wilden“ kam.¹⁸⁰

Da die Kolonialmächte im späten 19. Jahrhundert auch vermehrt mit heftiger Kritik konfrontiert waren, versuchten sie die Kolonisation vor allem in Afrika nicht nur durch

¹⁷⁷ Vgl. *Vocelka*, Geschichte der Neuzeit 1500-1918, S. 226-228.

¹⁷⁸ Vgl. *Ebenda*, S.228.-233

¹⁷⁹ Vgl. *Erin Blakemore*, What is colonialism? Online abrufbar unter:
<https://www.nationalgeographic.com/culture/article/colonialism> (23.8.2024).

¹⁸⁰ Vgl. *Vocelka*, Geschichte der Neuzeit 1500-1918, S.228.-233.

politische und wirtschaftliche Aspekte zu begründen, sondern auch mit kulturell-religiösen. Auf der Hand liegt, dass je nach Kolonialmacht, diese unterschiedlich ausfallen konnten. Trotzdem beruhten sie alle auf derselben Grundannahme. Diese zeichnete sich laut Franz Ansprenger durch die „*selbstsichere Überzeugung vom absoluten Vorrang der europäischen Zivilisation und von dem Herrschaftsrecht der Weißen*“¹⁸¹ aus. Er führt dabei beispielsweise eine Rede von Jules Ferry, dem französischen Ministerpräsident von 1880 bis 1881, an, in der er im Jahr 1885 über diese Thematik spricht.¹⁸²

Zusätzlich zu den wirtschaftlichen Gründen, die die Kolonisierung legitimieren sollten, gab es auch einige andere Motive. Dabei handelt es sich um die Ableitung der europäischen Überbevölkerung sowie um die Aufnahme politischer und religiöser Gruppen, die unterdrückt wurden, in sogenannten Siedlungskolonien. Im 17. und 18. Jahrhundert beteiligten sich dabei vor allem Spanien, Portugal, England und Frankreich. Als „der Wettlauf“ um die bisher nicht dem Kolonialismus unterworfenen Gebiete in Afrika, Asien und Ozeanien startete, kam es auch zu strategischen Überlegungen. Die Funktion der Siedlungen war unterschiedlich und reichte von der Rolle als Siedlungskolonie über Rohstofflieferant bis hin zu handelspolitischen Stützpunkten. Die Machtausdehnung über die eroberten Gebiete und Völker war möglich, da diese meist technisch und militärisch weit unterlegen waren. Am Beginn des Ersten Weltkriegs waren 84 Prozent der Erdoberfläche unter der Kontrolle der Europäer und den USA, die ebenfalls eine ehemalige Kolonie waren. Mittlerweile weiß man, dass der wirtschaftliche Nutzen der Kolonien oft geringer war als angenommen. Auch bei der Bewertung des Kolonialismus gibt es schwankende Meinungen. Einerseits wird die brutale Ausbeutung der einheimischen Bevölkerung betont, andererseits die zivilisatorischen Errungenschaften.¹⁸³

Ein weiterer wichtiger Aspekt ist der Sklavenhandel im Zuge des Dreieckshandels zwischen Europa, Amerika und Afrika. Sklavenhandel, bei dem Menschen ihrer

¹⁸¹ Franz Ansprenger, *Kolonisierung und Entkolonisierung in Afrikas* (Quellen- und Arbeitshefte zur Geschichte und Politik, Stuttgart 1973) S.19.

¹⁸² Vgl. Ebenda, S. 19f. Das Werk ist außerdem von Interesse für den Geschichtsunterricht, da es viele Quellen beinhaltet, die sich mit der Rechtfertigung des Kolonialismus und der Kritik am Kolonialismus beschäftigen.

¹⁸³ Vgl. Ebenda, S. 242f.

persönlichen Freiheit beraubt und als Ware verkauft wurden, findet man bereits in der Antike, deren Arbeitskraft auf Sklaven und Sklavinnen basierte. Im Jahr 1444 waren die Portugiesen die Ersten, die in Afrika Sklavenhandel im großen Stil praktizierten. Später schlossen sich ihnen noch die Spanier, Niederländer und Engländer an. Da die indigene Bevölkerung in Amerika den eingeschleppten Krankheiten zum Opfer fiel, stieg der Bedarf an Sklaven und Sklavinnen aus Afrika. Die ersten trafen 1526 in Kuba ein. Dadurch wurden sie ein wesentlicher Teil des sogenannten Dreieckshandels, der in seiner intensivsten Form von 1680 bis 1807 stattfand. In dieser Zeit segelten Schiffe mit unterschiedlichsten Waren (z.B. Stoffe, Feuerwaffen, Salz, Gold) nach Afrika, tauschten diese gegen Sklaven, welche beispielsweise aus Sierra Leone, dem heutigen Nigeria und dem Kongo kamen, und verkauften diese dann in der Karibik, um anschließend Zucker, Rum sowie Baumwolle einzukaufen. In Europa verkauften sie die Waren mit großen Gewinnen. Aktuelle Schätzungen zu Folge wurden ca. elf Millionen afrikanische Sklaven und Sklavinnen verschleppt.¹⁸⁴

Andere Stimmen sprechen auch von bis zu 15 Millionen Afrikanerinnen und Afrikaner. Die Auswirkungen des Sklavenhandels konnten selbstverständlich je nach Region und Zeitpunkt unterschiedlich sein. Allgemein gilt jedoch, dass junge Männer von den Europäern für die Arbeit auf den Plantagen bevorzugt wurden. Dies zog wiederum weitreichende demographische Veränderungen mit sich, denn schließlich kam auf zwei Frauen ein Mann. Dadurch stagnierte besonders zwischen 1600 und 1800 das Bevölkerungswachstum. Es hat sich auch gezeigt, dass Männer durchschnittlich mehr Frauen geheiratet haben als vor der Zeit des Sklavenhandels. Am innerafrikanischen Sklavenmarkt wurde jedoch mit vielen jungen Frauen gehandelt.¹⁸⁵

Die Gründe der Kolonisierung fasst Erin Blakemore prägnant zusammen:

“Colonial powers justified their conquests by claiming they had a legal and religious obligation to control the land and culture of Indigenous peoples. Conquering nations cast their role as civilizing “barbaric” or “savage” nations, and argued that they were acting in the best interests of those whose lands and peoples they exploited.”¹⁸⁶

¹⁸⁴ Vgl. Vögelke, Geschichte der Neuzeit 1500-1918, S. 243-245.

¹⁸⁵ Vgl. Ulrike Schuerkens, Geschichte Afrikas. Eine Einführung (Geschichte der Kontinente Band 3, Köln, Weimar u.a. 2009), S. 184f.

¹⁸⁶ Erin Blakemore, What is colonialism? Online abrufbar unter:
<https://www.nationalgeographic.com/culture/article/colonialism> (23.8.2024).

5.3. Aufrechterhaltung der kolonialen Macht

Wie bei den Begründungen für die Kolonisierung hatten die eigentlich rivalisierenden Kolonialmächte Großbritannien, Frankreich, Deutschland, Belgien und Portugal dieselbe Einstellung gegenüber den Kolonien. Nach der Konferenz in Berlin, die vom 5. November 1884 bis zur Unterzeichnung der sogenannten Kongoakte am 26. Februar 1885 dauerte¹⁸⁷ und deren Ziel es war, die zukünftigen Eroberungen rechtlich abzusichern, freien Handel und Schifffahrt auf den Flüssen Kongo und Niger zu gewährleisten, wurden ihre Pflichten und die Richtlinien der Kolonisierung festgelegt. Betreffend die Verwaltung der Gebiete gab es jedoch keine Vorgaben. Der Beginn der Herrschaft in den Kolonien zeichnet sich durch einen selektiven Terror aus. Die Bevölkerung wurde mithilfe von grausamen Massakern eingeschüchtert. Dies war aus Sichtweise der Unterdrücker notwendig, da die Verwaltungsbeamten und kolonialen Soldaten zahlenmäßig unterlegen waren. Die Sicherung der Macht und Herrschaft in den eroberten Gebieten konnte mit dem Einsatz von Distriktbeamten gestärkt werden. Sie waren für Gerichtsanhörungen, das Eintreiben von Steuern, den Bau von Straßen und das Erziehungswesen zuständig. Das System ähnelte der Feudalherrschaft. Höhere Beamte bekamen Unterstützung im Sinne einer Assistenz oder einer Expertin bzw. Experten. Diese berieten beispielsweise bei medizinischen oder landwirtschaftlichen Fragen. Die Kolonialmächte bauten dadurch auch eine bürokratische Herrschaft auf. Nichtsdestotrotz erfüllten die Kolonialmächte die Ansprüche nie voll und ganz. Der Grund dafür war, dass die Vorgaben, Gesetze und Dekrete oft unrealisierbar waren. Außerdem war es notwendig, mit lokalen Partnern zusammenzuarbeiten, um eine routinierte sowie strukturierte Kolonialmacht zu etablieren.¹⁸⁸

¹⁸⁷ Vgl. G. Macharia *Munene*, The United States and the Berlin Conference on the Partition of Africa, 1884–1885. In: *Transafrican Journal of History*, Jg. 19 (1990) S. 73–79, hier: S. 73.

¹⁸⁸ Vgl. *Schuerkens*, Geschichte Afrikas, S. 200f.

5.4. Auswirkungen auf Verwaltung, Wirtschaft, Gesellschaft und Kultur

Im Sinne der Verwaltung war der Kolonialstaat ein Terrorstaat, der sich später zu einem Ausbeutungs- und Ordnungsstaat entwickelte. Obwohl er sich nach dem Jahr 1945 zu einem Entwicklungsstaat steigerte, war er doch die längste Zeit schwach. Eigentlich sollten sich Kolonien zumindest selbst unterhalten können, im besten Fall jedoch auch Gewinne bringen. Doch letztere flossen meist in private Taschen, kaum etwas gelangte in die Staatskasse. Deshalb waren Kolonialmächte immer darauf angewiesen, auf einheimisches Personal in der Verwaltung zurückzugreifen. Dies verschaffte den Einheimischen wiederum oftmals Spielraum, um die Kolonialherren zu sabotieren oder Gewalt gegenüber den Untertanen anzuwenden.¹⁸⁹

Während also eine kleine Minderheit Privilegien genoss, galt das für die anderen nicht. Diese litten unter der Kolonialherrschaft, wenn sie sich weigerten, mit ihr zusammenzuarbeiten, wurden sie aus der Machtstruktur ausgeschlossen. In Südrhodesien revoltierten die Ndebele und Mashona am Ende des 19. Jahrhunderts. Die Kolonialherren bestraften sie, indem sie ihnen ihr Land und Vieh wegnahmen. Oft wurde revoltierende Bevölkerung auch in sogenannte „Reservate“ verbannt, wo sie mit völlig neuen Lebensumständen konfrontiert waren. Die Herero-Revolt zeigt auch, wie blutig solche Auseinandersetzungen für die Bevölkerung endeten, denn zwei Drittel wurden dabei getötet.¹⁹⁰

Es ergaben sich auch wirtschaftliche Unterschiede, die bis heute in Afrika spürbar sind. Diese gehen auf die willkürlichen, absurden Grenzen zurück, die durch den Kampf der Kolonialmächte um Afrika hervorgebracht wurden. Dabei wurden oftmals sprachlich und kulturell zusammenhängende Gebiete/Gesellschaften getrennt.¹⁹¹

Die Kolonialherrschaft kann auch als Beutewirtschaft bezeichnet werden, da die Unterdrücker mithilfe von rascher Ausbeutung von Bodenschätzen und Wildprodukten zu Reichtum kommen wollten. Um den Gewinn zu maximieren, wurde nicht einmal die geringste Investition in das Land vorgenommen. Beispielhaft sind dafür der heutige Kongo

¹⁸⁹ Vgl. Wolfgang Reinhard, *Die Unterwerfung der Welt. Globalgeschichte der europäischen Expansion 1415-2015* (München 2016) S. 979-980.

¹⁹⁰ Vgl. Schuerkens, *Geschichte Afrikas*, S.212f.

¹⁹¹ Vgl. Reinhard, *Die Unterwerfung der Welt*, S. 980f.

und Kamerun. Diese Gebiete wurden sehr stark ausgebeutet, was Gewinnspannen bis zu 1400 Prozent ermöglichte. Hinzu kam, dass die Einheimischen hingegen mit Warenwucher konfrontiert wurden.¹⁹² Zwangsarbeit im großen Stil war Teil ihres Alltags, denn unter König Leopold von Belgien erreichten die Missstände ein grausames Ausmaß. Zwangsarbeiter wurden eingesetzt, um Kautschuk und Elfenbein zu beschaffen. Delikte jeglicher Art wurden dabei von der Kolonialmacht hart bestraft. Das Nehmen von Geiseln und Verstümmelungen waren an der Tagesordnung.¹⁹³

Die koloniale Unterdrückung der Gesellschaft brachte auch weitgreifenden Rassismus. Es kam zu einer Schichtung, bei der die „Weißen“ oben, und die „Schwarzen“ unten waren. Die Mitte bildeten dabei die „Araber“ sowie Inder. Ignoriert werden konnte dieser Rassismus nur schwer, da vor allem die Hautfarbe die Hierarchie prägte. Neben dem Rassismus, der in unterschiedlichen Formen auftrat, prägte auch das Bevölkerungswachstum die Gesellschaft. Zur Zeit des Sklavenhandels kam es wahrscheinlich in ganz Afrika zur Verminderung der Zuwachsrates um ca. ein Drittel. In manchen Gebieten wie Angola, aus denen viele Sklaven und Sklavinnen stammten, kam es auch zu einer Bevölkerungsverminderung bis hin zu einer Entvölkerung. Obwohl die Reproduktionsfähigkeit der Frau und die Verbesserung der Ernährungsbasis einen Anstieg der Bevölkerung ermöglichte, wurde dieser neben dem Sklavenhandel auch durch andere Ereignisse eingeschränkt. Am Beginn der Kolonialherrschaft wirkten sich auch die Kriege, wirtschaftliche Raubzüge, eingeschleppte Seuchen und ökologische Krisen, die von den Kolonisierenden erzeugt wurden, negativ auf die Wachstumsrate der Bevölkerung aus. Die Bevölkerung Afrikas wurde um 1800 auf 100 Millionen geschätzt, 80 Jahre später bereits auf 120 Millionen. In den 1980er Jahren betrug die Bevölkerungszahl ca. 537 Millionen. Aktuell liegt sie bei über einer Milliarde. Der Gesundheitszustand war bis zu den Weltkriegen katastrophal, danach stieg die Geburtenrate rasant an. Die gesamte Bevölkerungszunahme hatte zur Folge, dass viele Afrikanerinnen und Afrikaner nicht mehr ihren Lebensunterhalt in gewohnter Form bestreiten konnten. Deshalb kam es zu einer Konzentration in der Nähe von Bergwerken, Pflanzungen, Eisenbahnkontenpunkten und Verwaltungszentren sowie Häfen, bei denen sie sich Arbeit versprachen. In Südafrika wurde die Bevölkerung beispielsweise durch die Abnahme des fruchtbarsten Landes zur

¹⁹² Vgl. Reinhard, Die Unterwerfung der Welt, S. 999.

¹⁹³ Vgl. Schuerkens, Geschichte Afrikas, S.213.

Lohnarbeit gedrängt. Neben den genannten Ansiedelungsorten, siedelten sich immer mehr Personen in Städten an und es setzte eine Verstädterung ein.¹⁹⁴

Bis zur Kolonisierung gab es das System der Lohnarbeit meist nicht in Afrika. Für die europäischen Kolonialherren war es aber von großer Bedeutung, denn sie waren mit der Frage konfrontiert, wie sie Menschen dazu bringen konnten, für die Regierung zu arbeiten. Gebraucht wurden diese Arbeitskräfte beispielsweise für den Straßen-, Kanal- und Brückenbau. Oft lautete die Antwort darauf, dass die Afrikanerinnen und Afrikaner dazu gezwungen wurden. Gemeinsam mit der Verwendung von Münzen und Geldscheinen sorgte die Lohnarbeit für einen erweiterten Handel und die nichtlandwirtschaftliche Lohnarbeit verbreitete sich. Das ländliche Leben wurde davon gestört und die Armut nahm zu, was ein ausschlaggebender Aspekt für die Verstädterung war.¹⁹⁵

Die Veränderungen im Bereich Herrschaft, Wirtschaft und Gesellschaft wirkten sich auch auf die Kultur aus. Dabei spielte die westliche Bildung eine wichtige Rolle. Eine große Neuerung aus afrikanischer Sichtweise war die Verschriftlichung der Kultur. Lesen und Schreiben ermöglichte den Zugang zur moderneren Welt, wobei vor allem die erste Generation, die dies erlernte, davon profitierte und so auch Macht über ihre Landsleute gewann. Die Schulen waren meist in Händen der Missionare, die später auch in englischer Sprache unterrichteten, da die Weltsprache bessere Chancen eröffnen sollte. Das Handwerk, die bildende Kunst und die Musik wurden nicht immer von europäischen Einflüssen verdrängt, sondern blieben durch Assimilation europäischer Techniken/Themen/Stilelemente bestehen. Heutzutage lässt sich jedoch nicht mehr genau bestimmen, wie die Kulturkontakte in Afrika ausgegangen sind. Wolfgang Reinhard stellt sich beispielsweise die Frage, inwiefern nun entweder von einer Verwestlichung oder Afrikanisierung gesprochen werden kann.¹⁹⁶

Die Weltwirtschaft ermöglichte es dementsprechend, eine Welt hervorzubringen, in der die aus damaliger Sichtweise „fortgeschrittenen“ Länder die „rückständigen“ beherrschten. Eric J. Hobsbawm spricht in diesem Zusammenhang von „*einer Welt imperialer Herrschaft*“¹⁹⁷. Für ihn macht dieses Zeitalter aus, dass Imperien einer neuen

¹⁹⁴ Vgl. Wolfgang Reinhard, Die Unterwerfung der Welt, S. 1018-1023.

¹⁹⁵ Vgl. Schuerkens, Geschichte Afrikas, S. 213f.

¹⁹⁶ Vgl. Ebenda, S. 1028-1043.

¹⁹⁷ Eric J. Hobsbawm, Das imperiale Zeitalter 1875-1914 (Frankfurt am Main 2004), S. 79.

Art entstanden sind, nämlich die Kolonialreiche. Während der Hochphase von 1880 bis 1914 umfasste diese Herrschaftsform den größten Teil der Welt außerhalb von Europa sowie Amerika. Diese wurden in Territorien eingeteilt, unter formelle Herrschaft gestellt. In anderen Fällen kam es auch zu einer informellen politischen Oberhoheit eines Mitglieds aus einem der Staatengruppe, welche hauptsächlich England, Frankreich, Deutschland, Italien, die Niederlande, Belgien, die USA und Japan umfasste. Nicht nur die militärische sondern auch die politische Wehrlosigkeit der unterdrückten Staaten wurde von den Kolonialmächten als etwas Selbstverständliches angesehen. In diesem Sinne wurde Afrika bis auf kleine Ausnahmen vollständig aufgeteilt. Ebenjene Aufteilung der Welt unter einer kleinen Minderheit der europäischen Staaten prägte ebenfalls die zunehmende Aufteilung der Erde in Starke und Schwache bzw. „Fortgeschrittene“ und „Rückständige“. Dabei hat es sich laut Hobsbawm um etwas gänzlich Neues gehandelt. Der Kolonialismus stellt also die Grundlage für weiterführende Analysen dar, wodurch der Begriff „Imperialismus“ entstand. In den 90er Jahren wurde er immer geläufiger, da die Kolonialen Eroberungen immer häufiger durch Auseinandersetzungen geprägt waren. Die Auswirkungen der europäischen Expansion des imperialen Zeitalters auf die übrige Welt sind wie bereits erwähnt umfangreich gewesen. Anzumerken in diesem Zusammenhang ist jedoch noch, dass sie ungleichmäßig waren, denn die Mutterländer und Kolonien waren davon nicht gleichermaßen betroffen, da die Beziehungen klar asymmetrisch waren.¹⁹⁸ Hobsbawm fasst die Veränderungen eindeutig zusammen:

„Aber das imperiale Zeitalter war nicht nur ein wirtschaftliches und politisches, es war auch ein kulturelles Phänomen. Die Eroberungen des Erdballs durch seine „entwickelte“ Minderheit veränderte Anschauungen, Ideen, und Ziele, sowohl gewaltsam und durch Institutionen als auch durch die stille Kraft des Beispiels und sozialen Wandel.“¹⁹⁹

Besonders der afrikanische Kontinent mit seinen Bewohnerinnen und Bewohnern war davon stark betroffen, was zu den oben angeführten Veränderungen hinsichtlich ihrer Lebensweise geführt hat.²⁰⁰

¹⁹⁸ Vgl. Eric J. Hobsbawm, Das imperiale Zeitalter 1875-1914 (Frankfurt am Main 2004), S. 79-99.

¹⁹⁹ Hobsbawm, Das imperiale Zeitalter, S.102.

²⁰⁰ Vgl. Ebenda, S. 102.

6. Analyse der Geschichtsbücher

In Deutschland gibt es seit mehreren Jahrzehnten die Debatte um eine vermeintlich unerledigte deutsche Kolonialgeschichte. Aus der wissenschaftlichen Betrachtungsweise wurde beispielsweise in Museen oder Ausstellungsbereichen manchmal darauf hingewiesen, dass es sich bei dem Wissen um Gewalt in Zusammenhang mit Krieg, Genozid und Menschenrechtsverletzungen zwar nicht automatisch um sogenanntes „difficult knowledge“ handelt, es jedoch das Potenzial dazu aufweist. Deshalb werden eher Wissensbestände dargestellt, die leichter zu „konsumieren“ sind. In Zusammenhang mit der Schulbuchforschung ist es aufgrund dessen notwendig, die Frage zu stellen, inwiefern die Autorinnen und Autoren der Schulbücher mit der kolonialen Gewalt in ihren Werken umgehen. Lars Müller hat sich beispielsweise Geschichtsschulbücher aus den 1940er bis 1990er Jahren zu dieser Thematik angeschaut. Er stellte fest, dass es kaum Schulbücher gab, die diesen gewalttätigen Aspekt des Kolonialismus nicht aufwiesen. Meist bildete der Imperialismus die Vorgeschichte des Ersten Weltkriegs, aufgrund des chronologischen Vorgehens in den Büchern. Dabei lag der Schwerpunkt eindeutig auf den Konflikten der europäischen Mächte. In anderen Werken gab es auch Indizien für gewalttätige Aspekte zwischen Kolonisierenden und Kolonisierten. In einer Nachkriegsausgabe war beispielsweise die Rede davon, dass die europäische Bevölkerung nur aufgrund der grausamen Ausbeutung der „Eingeborenen“ solchen Wohlstand erreicht habe. Habisreutinger und Krick sprechen in ihrem Werk auch von der Zerstörung der politischen Unabhängigkeit sowie wirtschaftlichen Unabhängigkeit, der rücksichtslosen Ausbeutung der Arbeitskräfte und der Naturschätze. Müller stellt auch fest, dass die Schulbuchautorinnen und -autoren die Akteure nur allgemein benannten und oft von der „Welteroberung durch den Weißen“ und der „Erwerbung“ von Kolonien die Rede war.²⁰¹ Doch wie ist das in den heutigen Geschichtslehrwerken?

²⁰¹ Vgl. Müller, Diskurse und Praktiken der Schulbuchproduktion in der Bundesrepublik Deutschland und England am Beispiel von Afrikawissen S. 406-410.

6.1. Analysekategorien

Um die Schulbücher hinsichtlich der Fragestellung (In welcher Weise eröffnen aktuelle Schulbücher des Unterrichtsfaches Geschichte und Politische Bildung Zugänge des historischen Denkens unter Berücksichtigung der zu erreichenden Kompetenzen in der AHS?) zu untersuchen, ergeben sich aus den ausgearbeiteten Themenbereichen folgende Analysekriterien:

- Inhaltliche Kriterien

- **Richtigkeit und Aktualität:** Die dargelegten Informationen sind fachlich korrekt, außerdem handelt es sich um aktuelles Wissen, da es nicht veraltet ist.
- **Vollständigkeit:** Die relevanten Themenbereiche des Lehrplans, die im Zuge der Kapitel Bildungsstandards und Lehrplanbezug ausgearbeitet wurden, sind vollständig abgedeckt.
- **Relevanz:** Die Themen sind für die Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler von Bedeutung.
- **Transparenz und Offenlegung:** Die historischen (Grund-)Annahmen der Autorinnen und Autoren sind ersichtlich sowie die Lernziele, die dem Kapitel zugeordnet sind. Außerdem sind vollständige Quellen- und Textangaben vorhanden.

- Didaktische Kriterien:

- **Klarheit:** Die Inhalte sind dem Alter entsprechend angepasst.
- **Methodische Vielfalt:** Der Kolonialismus wird mit passenden und verschiedenen didaktischen Methoden vermittelt. Dabei handelt es sich um methodisch eindeutige und nachvollziehbare Anleitungen zur Erarbeitung von historischen Erkenntnissen.

- **Kompetenzentwicklung und -förderung:** Die Inhalte sind so gestaltet, dass sie die Förderung der Kompetenzen des Lehrplans unterstützen und die Entwicklung des hist. Denkens ermöglichen.
- **Multiperspektivität:** Der Kolonialismus wird mithilfe von verschiedenen Perspektiven/Narrativen dargestellt.

6.2. Analyse

Bei der Auswahl der Schulbücher wurde darauf geachtet, dass sowohl in der Sekundarstufe I als auch in der Sekundarstufe II pro Schulstufe jeweils drei Schulbücher für die Analyse herangezogen wurden. Es handelt sich dabei um die in dem Schuljahr 2024/25 zur Wahl stehenden Geschichtsbücher eines Gymnasiums in Niederösterreich. Die Einschätzung der didaktischen Konzeptionierung von den gewählten Schulgeschichtsbüchern, die in Österreich zugelassen sind, beschränkt sich auf die oben genannten Kriterien.

6.2.1. These 1

Zuerst stellt sich offensichtlich die Frage, welche Kompetenzen gefördert werden und wie intensiv. Bereits Bettina Paireder hat in ihrer Dissertation „Möglichkeiten und Grenzen des Schulgeschichtsbuchs für einen kompetenzorientierten Geschichtsunterricht“ die These aufgestellt, dass die einzelnen Kompetenzkategorien in den Schulgeschichtsbüchern nicht im gleichen Ausmaß berücksichtigt werden. Sie begründet dies damit, dass Schulbücher methodisches Arbeiten verstärkt fördern, indem sie Analysefäden vorgeben oder das Methodentraining von den Schulbuchinhalten abgrenzen. Dadurch verknüpfe sich das entnommene Wissen nicht mit dem historischen Denkprozess.²⁰² Deshalb ist es notwendig darauf zu achten, in welchem Verhältnis sich mit den Kompetenzen in den Büchern beschäftigt wird. Daraus ergibt sich für diese Masterarbeit die folgende These:

Die Kompetenzen, die laut dem Lehrplan gefördert werden müssen, werden innerhalb des Themenbereichs Kolonialismus in unterschiedlich starken Ausprägungen aufgegriffen und gestärkt.

²⁰² Vgl. Bettina Paireder, Möglichkeiten und Grenzen des Schulgeschichtsbuchs für einen kompetenzorientierten Geschichtsunterricht (Dissertation, Wien 2017), S. 122f.

6.2.2.These 2

Als zweite Grundannahme, die die Analysekriterien bestimmt, ergibt These 2:

Die relevanten Themenbereiche des Lehrplans werden nicht vollständig abgedeckt, sind jedoch fachlich korrekt, aktuell und die Quellen in einer passenden Weise angegeben.

Da das Thema Kolonialismus sehr umfangreich ist, kann dies in einem Schulbuch nicht zur Gänze aufgearbeitet werden. Bei der Analyse wird jedoch darauf geachtet, welche Themenbereiche aufgegriffen werden, ob deren Inhalte fachlich korrekt sowie aktuell sind. Berücksichtigt wird auch, inwiefern die Quellen belegt werden und Multiperspektivität Raum gegeben wird.

Da sich der österreichische Lehrplan in Bezug auf die dort dargelegten Kompetenzen besonders auf das Kompetenz-Strukturmodell der Gruppe FUER-Geschichtsbewusstsein bezieht, soll der Fokus bei der Analyse darauf liegen, ob die darin dargelegten Kompetenzen mithilfe der Inhalte gefördert werden. Zusammenfassend kann deshalb gesagt werden, dass die entsprechenden Schulbuchseiten der gewählten Bücher mithilfe theoriegeleiteten Analysekriterien untersucht werden. Aufgrund dessen eignet sich die Methode der Strukturierung für die Analysekriterien von Philipp Mayring. Das Analyseziel besteht darin, *„bestimmte Aspekte aus dem Material herauszufiltern, unter vorher festgelegten Ordnungskriterien einen Querschnitt durch das Material zu legen oder das Material auf Grund bestimmter Kriterien einzuschätzen.“*²⁰³

Paireder hat bei ihrer Schulbuchstudie ein Profilblatt²⁰⁴ für jedes Schulbuch angelegt, welches die Basisinformationen zur Schulbuchreihe enthält. Da sich dies als sehr praktisch für den ersten Überblick erwiesen hat, kommt hier eine adaptierte Form zum Einsatz.

²⁰³ Philipp Mayring, Einführung in die qualitative Sozialforschung: eine Anleitung zu qualitativem Denken (Weinheim 2002), S. 115.

²⁰⁴ Für einen detaillierten Einblick siehe Paireder, Möglichkeiten und Grenzen des Schulgeschichtsbuchs für einen kompetenzorientierten Geschichtsunterricht (Dissertation, Wien 2017), S. 134.

Name des Schulbuchs	
AutorInnen	
Verlag, Verlagsort	
Erscheinungsjahr	
Buchaufbau - Bucheinteilung	angeordnet nach Themen, zeitliche Abfolge berücksichtigt
Kapitelaufbau	z.B.: Einstiegsseiten, Methodenseiten, Abschlusssseiten
Hinweise auf Kompetenzen	Nein/Ja – auf welche Weise?
Seitenbereich für die Analyse	
Themengebiete	Welche Themengebiete der Kolonisierung lassen sich auf den ersten Blick erkennen?
Zusatzteile/Arbeitsbücher	Nein/Ja – relevant für die Analyse?

6.2.3. Sekundarstufe I – 2. Klasse AHS

6.2.3.1. Querdenken 2

Name des Schulbuchs: Querdenken 2	
AutorInnen	Andrea Brait, Sabine Mader, Cornelia Sommer-Hubatschke, Andrea Strutz
Verlag, Verlagsort	ÖBV, Wien
Erscheinungsjahr	2017
Buchaufbau - Bucheinteilung	Themengebiete (Quellenkunde; Alte Kulturen; Gesetze, Regeln, Werte; Herrschaftsformen; Vernetzungsgeschichte; Mittelalter; Politisches Handeln; Menschenrechte; Religionen)
Kapitelaufbau	Einstiegsseite, historischer Überblick bis heute, Abschlussprojekt (Portfolio)
Hinweise auf Kompetenzen	Ja – bei den Aufgabenstellungen findet man Abkürzungen die den Kompetenzen entsprechen

Seitenbereich für die Analyse	Ausschnitte aus dem Kapitel Menschenrechte – S. 144-146, S.150-152
Themengebiete	Überblick – Sklaverei in der Neuzeit, Folgen in den USA, Widerstand der Sklaven
Zusatzteile/Arbeitsbücher	Nein

Das Geschichtsbuch Querdenken 2 beschäftigt sich intensiv mit den Menschenrechten von der Antike bis in die Gegenwart. Dabei wird auch das Thema Kolonisierung in Afrika aufgegriffen, wobei der Fokus auf den Lebens- und Arbeitsbedingungen liegt.

Zu den **inhaltlichen Kriterien** lässt sich sagen, dass im Sinne der Kategorie **Vollständigkeit** einige Themenbereiche aufgegriffen werden. Nach einem Überblick über die Sklaverei in der Antike und im Mittelalter, widmet sich das Buch der Sklaverei in der Neuzeit. Dabei wird die Eroberung Amerikas ab dem 15. Jahrhundert thematisiert sowie der Dreieckshandel und dessen Ablauf und Auswirkungen auf die versklavten Afrikanerinnen und Afrikaner. Dabei werden auch deren Arbeitsbedingen kurz beschrieben und der wirtschaftliche Aspekt in einem kurzen Satz angedeutet. Außerdem wird auch auf das Thema Rassismus eingegangen. Zwar kann nachgelesen werden, dass die befreiten Sklavinnen und Sklaven lange Zeit nicht als gleichberechtigt anerkannt sowie im Alltag ausgegrenzt wurden, der Begriff Rassismus wird überraschenderweise nicht in diesem Kontext eingesetzt. Auch der Begriff Kolonialisierung wird weder genannt noch erklärt, wobei Kolonialherr sehr wohl aufgegriffen wird. Weiters ist festzustellen, dass die Autorinnen und Autoren den Widerstand von Sklavinnen und Sklaven aufzeigen, indem sie die Bedingungen auf einem Sklavenschiff mithilfe eines Plans desselbigen darstellen. Durch die dort herrschenden katastrophalen Lebensbedingungen werden die Aufstände begründet. Im Zuge des Übungsbereichs des Kapitels soll ein Rollenspiel zur Sklaverei praktiziert werden, wobei die SuS in die Rollen der SklavInnen, Sklavenbesitzer und Sklavenhändler schlüpfen. Außerdem müssen sie sich überlegen, welche Forderungen die versklavte Bevölkerung gestellt haben könnte, um ihre Lage zu verbessern. Dies kann nur gelingen, wenn die SuS über genügend Wissen verfügen. Ob dazu die Inhalte aus dem Buch ausreichen, ist fragwürdig.

Daraus ergibt sich, dass die relevanten Themenbereiche des Lehrplans, die im Zuge der Kapitel Bildungsstandards und Lehrplanbezug ausgearbeitet wurden, zwar größtenteils erwähnt wurden, jedoch nicht vollständig abgebildet sind. Die Auswirkungen auf die Gegenwart lassen sich beispielsweise nicht klar erkennen.

Betreffend die **Richtigkeit und Aktualität** lässt sich feststellen, dass die Inhalte fachlich korrekt sind und den obigen Ausführungen der Masterarbeit entsprechen. Kritisch betrachtet werden muss jedoch der Punkt, inwiefern es sich um aktuelles Wissen handelt. Wie im Kapitel 5.4. Auswirkungen auf Verwaltung, Wirtschaft, Gesellschaft und Kultur dargelegt wird, war die versklavte und später befreite Bevölkerung Afrikas intensiv mit Rassismus konfrontiert. Dies wird aus den Ausführungen im Schulbuch nicht ersichtlich. Deshalb kann argumentiert werden, dass es sich hierbei mittlerweile nicht mehr um aktuelles, sondern eher veraltetes Wissen bzw. veraltete Darstellung der Ereignisse sowie Begrifflichkeiten handelt.

Als drittes Analysekriterium ist die **Relevanz** zu bestimmen. Die Themen sind für die Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler zwar von Bedeutung, jedoch wird aus den wenigen Informationen zu den Auswirkungen, die teilweise bis heute noch spürbar sind, höchstwahrscheinlich nicht ersichtlich, inwiefern dies nun mit ihrer eigenen Lebenswelt zusammenhängt. Andererseits werden sie mithilfe der Übungsaufgaben dazu angehalten, sich eigene Gedanken zu machen und so zu einem selbstständigen Werturteil zu gelangen. Hierbei geht es jedoch hauptsächlich um Sklaverei und nicht explizit den Kolonialismus.

Das letzte inhaltliche Kriterium ist die **Transparenz und Offenlegung**. Hierbei fällt sofort auf, dass das Kriterium fast zur Gänze erfüllt wird. Bereits beim Kapiteleinstieg teilen die Autorinnen und Autoren ihre Grundannahme zu diesem Thema und die Lernziele mit:

„In fast allen Gesellschaften wurden im Laufe der Geschichte Menschen ausgebeutet, grausam versklavt und teils in andere Länder oder auf andere Kontinente verschleppt. Obwohl viele Staaten der Welt seit 1948 die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte unterzeichnet haben, sind Ausbeutung, Sklaverei und Kinderarbeit bis heute nicht verschwunden.“

In diesem Modul beschäftigst du dich mit der Geschichte der Sklaverei von der Antike bis zur Gegenwart. Du untersuchst die wesentlichen Gründe die zur Entwicklung der unmenschlichen Sklavenwirtschaft beigetragen haben.

Anhand verschiedener Quellen und Berichte befasst du dich mit persönlichen Erfahrungen von Sklavinnen und Sklaven. Du lernst historische Quellen auszuwerten, sie zu vergleichen und Zusammenhänge zu erschließen.“²⁰⁵

Kritisch betrachtet werden sollten hierbei auf jeden Fall die Quellen- und Textangaben. Die im Buch abgebildeten bildlichen Quellen sowie Textquellen des Kapitels werden zwar in der Bildunterschrift näher erläutert, enthalten aber keine genaue Quellenangabe. Einerseits sind die Bildquellen am Ende des Buchs genau angegeben, woher die inhaltlichen Informationen der Autorentexte stammen, lässt sich nicht genau nachverfolgen. Es gibt zwar auch hier am Ende des Buchs einige Literaturangaben, aber auf welche Inhalte oder Seiten des Schulbuchs sie sich beziehen, bleibt unklar.

Bei der Analyse der **didaktischen Kriterien** zeigt sich sofort, dass die Inhalte dem Alter entsprechend angepasst wurden. Somit ist die Kategorie **Klarheit** vollständig erfüllt.

Zur Kategorie **methodische Vielfalt** lässt sich sagen, dass es sich bei den Aufgabenstellungen, die im Buch zu finden sind, hauptsächlich um Schreibaufträge handelt, die sich direkt an die SuS richten. Diese helfen jedoch dabei, die historischen Erkenntnisse eindeutig und nachvollziehbar zu erarbeiten. Abwechslung bringen beispielsweise die bereits erwähnte Rollendiskussion, die Einbeziehung der im Buch dargestellten Quellen oder die Anweisung, den Dreieckshandel grafisch darzustellen. Anzumerken ist, dass es bis auf die Rollendiskussion keine Aufgabenstellung gibt, die explizit das Arbeiten in Gruppen oder mit einem Partner bzw. einer Partnerin verlangt.

Die Aufgabenstellungen aus dem Buch sind jedoch in Hinblick auf die Kategorie **Kompetenzentwicklung und -förderung** äußerst positiv zu bewerten, da sie mit den Abkürzungen der jeweiligen Kompetenz, die dabei gefördert wird, ausgestattet sind. Bei den für den Kolonialismus relevanten Aufgabenstellungen bzw. Themengebieten wären das unter anderem die **Politische Urteilskompetenz** und **Historische**

²⁰⁵Andrea Brait, Sabine Mader, Cornelia Sommer-Hubatschke, Andrea Strutz, Querdenken 2 (Wien 2017), S.141.

Methodenkompetenz. Zwei Aufgabenstellungen sind mit AW (Arbeitswissen) gekennzeichnet, wobei dieses nicht näher im Buch erläutert wird. Insgesamt werden also nur wenige Kompetenzen laut den Angaben der AutorInnen mithilfe des Kolonialismus gefördert. Trotzdem ist es möglich, dass die SuS dadurch ihr hist. Denken entwickeln und die Teile der Kompetenzen des Lehrplans werden unterstützt.

Im Zuge der Kategorie **Multiperspektivität** zeigt sich, dass der Kolonialismus mithilfe von zwei Perspektiven/Narrativen dargestellt wird. Fast ausschließlich geht es um die Perspektive der versklavten Bevölkerung, nur im Zuge der Rollendiskussion im Übungsteil des Kapitels kommt ein Quellentext zum Einsatz, der darlegen soll, dass ein ehemaliger Sklavenhändler dem Sklavenhandel schon früher den Rücken zugekehrt hätte, wenn er gewusst hätte, wie falsch dies war. Verschiedene Perspektiven oder Narrative sucht man hier eher vergeblich.

Die Analyse des Schulbuchs **Querdenken 2** zeigt, dass zentrale Themen wie Sklaverei und Menschenrechte historisch korrekt, jedoch in Teilen unvollständig dargestellt werden. Der Kolonialismus wird zwar thematisch angebrochen, bleibt jedoch begrifflich unklar. Zentrale Begriffe wie „Kolonialismus“ oder „Rassismus“ fehlen oder werden nicht ausreichend erklärt, wodurch ein Bezug zu gegenwärtigen gesellschaftlichen Herausforderungen kaum hergestellt wird. Didaktisch überzeugt das Buch durch klare Lernziele, altersgerechte Sprache und kreative Aufgabenformate. Allerdings mangelt es an Multiperspektivität und einer systematischen Kompetenzorientierung im Kontext kolonialer Geschichte. Die Quellenlage ist zudem nur bedingt transparent.

6.2.3.2. Zeitbilder 2

Zeitbilder 2	
AutorInnen	Barbara Kronberger-Schmid
Verlag, Verlagsort	ÖBV, Wien
Erscheinungsjahr	2024
Buchaufbau - Bucheinteilung	Themengebiete sind zeitlich geordnet (Die Anfänge der Menschheit, Alte Kulturen weltweit, Mittelalterliche Lebensformen, Herrschaft und

	Macht, Alle Menschen werden Brüder?, Politik geht und alle an!)
Kapitelaufbau	Einstiegsseite mit grafischen Input, historischem Überblick mithilfe eines Zeitstrahls, Inhaltsseiten mit Arbeitsaufgaben, abschließende Überblicksseite, Kompetenztraining
Hinweise auf Kompetenzen	Ja – am Beginn des Buches werden die kurz erklärt und beim Kapiteleinstieg konkretisiert
Seitenbereich für die Analyse	122f, 127, 134f
Themengebiete	Europäer entdecken die Welt, Sklaverei und Sklavenhandel sowie deren Auswirkung auf die Gesellschaft
Zusatzteile/Arbeitsbücher	Ja – die Inhalte aus dem Buch werden mit dem Arbeitsheft wiederholt, abgeprüft und erweitert

Unter der Kapitelüberschrift „Alle Menschen werden Brüder?“ wird das Thema Kolonisierung ausführlich behandelt. Die Themenbereiche reichen von der Entdeckung der Welt über die Ausbeutung der Urbevölkerung/Native Americans bis hin zum Sklavenhandel in der frühen Neuzeit sowie heute und der Entwicklung der Menschenrechte.

Die Analyse des Schulbuchs zeigt bei den **inhaltlichen Kriterien** betreffend die **Richtigkeit und Aktualität** auf, dass im Sinne der Entdeckungsfahrten klar gemacht wird, Christoph Kolumbus hat Amerika nicht „entdeckt“, sondern dass die Wikinger die ersten Europäer auf dem fremden Kontinent waren. Auch die neuen Entdeckungen, die die Schifffahrt verbessert haben, werden aufgegriffen, da diese immerhin den Kolonialismus mitemöglicht haben. Außerdem entsprechen auch die Darstellung der Ausbeutung und Ausrottung der Urbevölkerung sowie des Sklavenhandels den inhaltlichen Ausarbeitungen. Anzumerken ist jedoch, dass die Kolonialisierung in Afrika keine zentrale Rolle spielt, sondern nur der amerikanische Kontinent behandelt wird. Insgesamt ist festzuhalten, dass die dargelegten Informationen fachlich korrekt sind, außerdem handelt es sich um aktuelles Wissen und dieses ist nicht veraltet.

Im Zuge der Kategorie **Vollständigkeit** lässt sich anknüpfend feststellen, dass die relevanten Themenbereiche des Lehrplans, die im Zuge der Kapitel Bildungsstandards und Lehrplanbezug ausgearbeitet wurden, vollständig abgedeckt sind, denn es werden sowohl Begegnungen zwischen dem Eigenen und dem Fremden in der Frühen Neuzeit (Motive, Ursachen und Auswirkungen von Eroberungsreisen; Kolonialismus, Ausbeutung und Zerstörung indigener Gesellschaften und die Auswirkungen auf die Gegenwart; Darstellung kultureller Kontakte in Vergangenheit und Gegenwart) als auch die Ausbeutung der Gesellschaft, individuelle Erfahrungen und Sklaverei berücksichtigt. Zwar spielt die Kolonialisierung in Afrika eine redundante bis kaum vorhandene Rolle, aber die Anforderungen des Lehrplans sind trotzdem erfüllt.

In der Kategorie **Relevanz** ergibt sich ein ähnliches Ergebnis wie bei Querdenken 2. Der Bezug zur Lebenswelt der Kinder wird mithilfe von Aufgabenstellungen ermöglicht, bei denen die SuS dazu angehalten werden, sich eigene Gedanken zu machen, Bewertungen abzugeben und Quellen zu deuten.

Als letzten Schritt im Zuge der inhaltlichen Analyse ergibt sich bei der Kategorie **Transparenz und Offenlegung**, dass beispielsweise die Quellen der bildlichen Darstellungen in der Bildunterschrift angegeben sind. Bei den schriftlichen Quellen findet sich ebenfalls ein Verweis am Ende des Text(-auszug)es. Auch bei Zeitbilder 2 ist positiv anzumerken, dass es einen ausführlichen Quellennachweis am Ende des Buches gibt. Mit dessen Hilfe kann genauestens nachvollzogen werden, welche Quelle woher stammt. Auch der Bildnachweis ist sehr ausführlich. Der Autorentext ist jedoch nirgends vermerkt. Deshalb bleibt hier die Frage offen, woran sich dabei orientiert wurde. Die Autorin gibt am Beginn des Kapitels an, welche Themengebiete im Folgenden dargelegt werden, somit sind die Lernziele klar erkennbar. Die historischen Grundannahmen lassen sich indirekt durch den dort abgebildeten Zeitstrahl ableiten, werden aber nicht explizit dargelegt.

Im Zuge der didaktischen Kriterien lässt sich in der Kategorie **Klarheit** festhalten, dass die Inhalte altersentsprechend aufgearbeitet wurden, da das Sprachniveau einfach ist. Schwierigkeiten könnte es bei manchen Begriffen wie beispielsweise Plantagen und UreinwohnerInnen geben, da diese nicht erklärt werden, sondern aus dem Kontext erschlossen werden müssen. Eventuell kann dies zu Verständnisschwierigkeiten führen, wenn das Sprachniveau der SuS nicht ausreicht.

Die **methodische Vielfalt** im Schulbuch ist begrenzt. Der Kolonialismus wird mit sehr einseitigen didaktischen Methoden vermittelt. Die Arbeitsaufträge des Buchs zeichnen sich immer durch dasselbe Muster aus. Die SuS sollen mithilfe einer Quelle aus dem Buch zu einem gewissen Ergebnis kommen. Die methodisch eindeutigen und nachvollziehbaren Anleitungen zur Erarbeitung von historischen Erkenntnissen sind klar verständlich, bieten aber kaum Abwechslung. Ein Blick in das dazugehörige Übungsbuch zeigt zwar, dass dort sehr ähnliche Aufgabenstellungen zu finden sind, jedoch gibt es auch die Anweisung, ein Rollenspiel zu erarbeiten sowie ein Plakat zu erstellen.

Die **Kompetenzentwicklung und -förderung** ist von der Autorin bei allen Aufgabenstellungen klar gekennzeichnet und die Überprüfung hat gezeigt, dass die Zuordnung der Kompetenzen stimmig ist. Die Inhalte sind also so gestaltet, dass sie die Förderung der Kompetenzen des Lehrplans unterstützen und die Entwicklung des hist. Denkens ermöglichen. Dies veranschaulicht beispielsweise die folgende Aufgabenstellung:

Vergleiche die Situation auf der Sklavenauktion (M3) mit der Schilderung des Sklavenkindes (M2). Beurteile, inwieweit sich das Bild als Illustration der Quelle eignet. (HOK III)

Abbildung 8: Aufgabenstellung aus Barbara Kronberger-Schmid, *Zeitbilder 2* (Wien 2024), S. 135

Die angegebene Kompetenz ist HOK, welche die Historische Orientierungskompetenz ist. Laut den vorangegangenen Ausarbeitungen beschreibt sie die Fähigkeit, zeitliche Veränderungen zu verstehen und sich im Wandel zu orientieren. Dabei steht die Spannung zwischen der Endlichkeit historischen Geschehens und der Unendlichkeit der Zeit im Fokus. Vergangenes wirkt in Gegenwart und Zukunft weiter, verändert jedoch dabei seine Bedeutung. Im Schulbuch wird die Kompetenz als eine Fähigkeit beschrieben, mit deren Hilfe aus historischen Quellen und Darstellungen Erkenntnisse für Gegenwart und Zukunft gewonnen werden. Außerdem geht es darum, diese kritisch zu reflektieren und praktisch anzuwenden.²⁰⁶ Die beiden Beschreibungen ähneln sich und die Aufgabenstellung hilft dabei, die Historische Orientierungskompetenz zu fördern. Des

²⁰⁶ Vgl. Barbara Kronberger-Schmid, *Zeitbilder 2* (Wien 2024), S. 5.

Weiteren wird auch noch die Historische Methodenkompetenz, Politische Urteilskompetenz und die Historische Fragekompetenz gefördert. Außerdem werden bei den Aufgabenstellungen verschiedene Operatoren passend eingesetzt, welche am Beginn des Buchs erklärt werden.

Zur **Multiperspektivität** lässt sich sagen, dass das Thema mithilfe von verschiedenen Perspektiven/Narrativen dargestellt wird. Dies zeigt sich daran, dass bei den Entdeckungsfahrten, Textquellen aus der „Groenlendinga Saga“ einen neuen Blickwinkel ermöglichen. Außerdem werden sowohl die Sichtweisen der Kolonialiserten als auch der Kolonisten dargelegt. Trotzdem ist das vorherrschende Narrativ stark von der europäischen Sichtweise geprägt.

Die Analyse des Schulbuchs **Zeitbilder 2** zeigt, dass zentrale historische Inhalte wie die sogenannten Entdeckungsfahrten, die Ausbeutung indigener Bevölkerungen und der transatlantische Sklavenhandel sachlich korrekt und weitgehend aktuell dargestellt sind. Während der amerikanische Kontinent im Fokus steht, wird die afrikanische Kolonialisierung nur marginal behandelt, was die Vollständigkeit einschränkt, jedoch die grundlegenden Lehrplananforderungen erfüllt. Die Relevanz für die Lebenswelt der SchülerInnen wird durch reflexive Aufgabenstellungen gefördert, die eigenständiges Denken, Urteilen und Analysieren anregen. Hinsichtlich der Transparenz überzeugt das Schulbuch durch eine sorgfältige Quellenangabe bei schriftlichen und bildlichen Quellen, auch wenn der Nachweis bei den Autorentexten unklar bleibt. Die Lernziele sind durch die Kapitelüberschriften und den Zeitstrahl strukturell nachvollziehbar, jedoch nicht explizit erläutert. Didaktisch positiv hervorzuheben ist die sprachlich altersgerechte Aufbereitung, wenngleich Fachbegriffe teilweise vorausgesetzt werden. Methodisch bietet das Schulbuch wenig Vielfalt, da die Aufgaben einem schematischen Aufbau folgen, wobei das ergänzende Übungsheft punktuell kreativere Zugänge eröffnet. Die Kompetenzorientierung ist insgesamt gelungen, da die Aufgaben insbesondere die Historische Orientierungs-, Methoden- und Fragekompetenz fördern. Die Multiperspektivität wird ansatzweise berücksichtigt, jedoch mehrheitlich eurozentrisch vermittelt.

6.2.3.3. Mehrfach Geschichte 2

Mehrfach Geschichte 2 (Teil1 & Teil 2)	
AutorInnen	Margot Graf, Martina Vogel-Waldhütter
Verlag, Verlagsort	Veritas, Linz
Erscheinungsjahr	2024
Buchaufbau - Bucheinteilung	angeordnet nach Themen (Geschichte und Politische Bildung, Alte Kulturen, Welt- und Vernetzungsgeschichte, Mittelalterliche Lebensformen, Vergangene und gegenwärtige Herrschaftsformen, Begegnungen in der frühen Neuzeit, Ausbeutung und Menschenrechte, Möglichkeit für politisches Handeln, Gesetze, Regeln und Werte), zeitliche Abfolge teilweise berücksichtigt
Kapitelaufbau	Teil 1: Inhaltsseiten mit Arbeitsaufgaben, abschließende Überblicksseite am Ende jedes Kapitels Teil 2: Methodenseiten, Übungsseiten – vertiefen die Inhalte aus Teil 1
Hinweise auf Kompetenzen	Nein
Seitenbereich für die Analyse	Teil 1: 53, 57, 60 Teil 2: S. 137, 139f, 141 -150
Themengebiete	Die Zeit der Eroberungen, Sklaverei in Afrika und in den arabischen Ländern, Transatlantischer Sklavenhandel, Jeder Mensch hat Rechte
Zusatzteile/Arbeitsbücher	Ja, es gibt Teil 1 und 2, beziehen sich stark aufeinander

In diesem Geschichtsschulbuch spielt die Kolonisierung in Afrika keine Rolle. Erst nachdem die Entdeckungsfahrten und Amerika als ein neuer Kontinent thematisiert wurden, kommt Afrika zur Sprache. Im Kontext der Plantagen und Sklaverei in Amerika wird erwähnt, dass Menschen in Afrika während der frühen Neuzeit versklavt und im Zuge

des Dreieckshandels auf einen anderen Kontinent verschleppt wurden. In zwei kurzen Sätzen werden deren Arbeitsbedingungen beschrieben, wobei die Lebensbedingungen und Auswirkungen auf die afrikanische Bevölkerung keine Rolle spielen. Im Teil 2 der Reihe wird ebenfalls nur auf die Entdeckung Amerikas, den Dreieckshandel und die Auswirkung der Kolonisierung auf Europa sowie Amerika eingegangen. Die Kolonisierung in Afrika und deren weitreichende Auswirkungen sind nicht dargestellt. Die Analyse mithilfe der Kriterien erweist sich dementsprechend als umfangarm.

Im Zuge der Betrachtung der **inhaltlichen Kriterien** lässt sich feststellen, dass die **Richtigkeit und Aktualität** der wenigen Inhalte gegeben sind.

Im Sinne der Kategorie **Vollständigkeit** lässt sich aufgrund des obigen Überblicks klar sagen, dass relevante Themenbereiche des Lehrplans, die im Zuge der Kapitel Bildungsstandards und Lehrplanbezug ausgearbeitet wurden, zwar mit dem Bezug auf Amerika erfüllt sind, die Kolonisierung in Afrika jedoch völlig außer Acht gelassen wurde.

Die **Relevanz** für die Lebenswelt der SuS ist im Sinne der Kolonisierung gegeben, da die Aufgabenstellungen es ermöglichen, sich eigene Gedanken zu machen, Bewertungen abzugeben und Quellen zu deuten. In Zusammenhang mit den Plantagen und der Sklaverei sollen die SuS beispielsweise diskutieren, in welcher Situation Menschen einen Schlepper einsetzen²⁰⁷, da zuvor erläutert wurde, wie große Teile der afrikanischen Bevölkerung versklavt und nach Amerika gebracht wurden.

Bei der Kategorie **Transparenz und Offenlegung** muss deutlich hervorgehoben werden, dass weder Teil 1 noch Teil 2 Anmerkungen zu den historischen Grundannahmen der Autorinnen enthält. Außerdem gibt es im Vorfeld keine klare Offenlegung betreffend die Lernziele. Am Ende der Kapitel im Teil 1 gibt es jedoch eine kleine Übersicht, in der kurz dargestellt wird, was die Kinder nun in diesem Kapitel gelernt haben sollten. Siehe dazu den folgenden Ausschnitt.

²⁰⁷ Vgl. Margot Graf, Martina Vogel-Waldhütter, Mehrfach Geschichte 2 Teil 1 (Linz 2024), S. 57.

VI. Begegnungen in der frühen Neuzeit

- Erfindungen und Entdeckungen veränderten das Weltbild der Menschen in Europa seit dem Spätmittelalter.
- Christoph Kolumbus landete 1492 in Amerika. Er nannte die Menschen „Indianer“, weil er dachte, in Indien zu sein.
- In Amerika gründeten Europäerinnen und Europäer Plantagen und Bergwerke. Millionen von Menschen aus Afrika wurden nach Amerika gebracht, um dort als Sklavinnen und Sklaven für Europäerinnen und Europäer zu arbeiten.
- Erfindungen wie Kompass und Karavelle ermöglichten es europäischen Seefahrern, neue Kontinente auf dem Seeweg zu erreichen.
- Europäische Seemächte gründeten in Afrika, Amerika und Asien Stützpunkte und Kolonien. Von dort importierten sie bis dahin unbekannte Lebensmittel und Waren nach Europa.
- Der Portugiese Vasco da Gama segelte als Erster von Europa nach Indien. Später wurden auf dieser Strecke viele Gewürze aus Asien nach Europa gebracht.
- In Mittel- und Südamerika gab es im frühen 16. Jh. zwei bedeutende Großreiche: Azteken und Inka. Sie wurden von spanischen Eroberern zerstört.
- Der Humanismus ist eine Bewegung, die den Menschen in den Mittelpunkt rückt.



57

Abbildung 9: Überblick über die Lernziele des Kapitel Begegnungen in der frühen Neuzeit (Margot Graf, Martina Vogel-Waldhütter, Mehrfach Geschichte 2 Teil 1 (Linz 2024), S. 57)

Besonders kritisch muss ebenfalls angemerkt werden, dass es im ganzen Schulbuch keine Quellenangaben gibt, die die Herkunft der verwendeten Texte, Bilder, Grafiken usw. belegen.

Zu den didaktischen Kriterien lässt sich sagen, dass die Inhalte dem Alter entsprechend angepasst wurden. Positiv zu erwähnen sind die häufig vorkommenden Begriffserklärungen am Buchrand, die für ein besseres Verständnis sorgen. Beispielsweise wird im Zuge des Dreieckshandels der Begriff Plantage als *„ein großer Bauernhof, auf dem landwirtschaftliche Produkte in Massen und unter Einsatz billiger Arbeitskräfte hergestellt werden“*²⁰⁸ erklärt. Die Kategorie **Klarheit** ist also auf jeden Fall erfüllt.

Die **methodische Vielfalt** ist in diesem Schulbuch sehr abwechslungsreich, denn es werden verschiedenste didaktische Methoden eingesetzt. Angefangen bei schlichtem Methodentraining, Aufgabenstellungen mit den unterschiedlichsten Operatoren über kreative Aufgabenstellungen (z.B. *„Stelle beim nächsten Einkauf in deinem Supermarkt fest, woher die Lebensmittel kommen, und fasse die Herkunftsländer in einer Liste zusammen.“*²⁰⁹) bis hin zu Gruppenarbeiten/Partnerarbeiten ist alles zu finden. Positiv hervorzuheben ist auch, dass die Anleitungen des Buchs eindeutig und nachvollziehbar sind. Falls es sich um herausforderndere Übungen handelt, gibt es oftmals einen Verweis auf die sogenannten „MEHRfach-Inhalte“, die dabei unterstützen können. Außerdem gibt

²⁰⁸ Margot Graf, Martina Vogel-Waldhütter, Mehrfach Geschichte 2 Teil 1 (Linz 2024), S. 57.

²⁰⁹ Ebenda, S. 57.

es auch einige didaktische Methoden, die den digitalen Raum miteinschließen wie online-Aufgaben im E-Book oder eine Internetrecherche, die auf den entsprechenden Methodenseiten Schritt für Schritt erklärt wird. Historische Erkenntnisse können so also auf unterschiedlichste Weise erarbeitet werden.

Im Zuge der Kategorie **Kompetenzentwicklung und -förderung** lässt sich erst bei intensiver Analyse feststellen, welche Kompetenzen gefördert werden sollten, da es keine expliziten Hinweise bzw. Verweise wie in den bisher gesichteten Schulbüchern gibt. Grundsätzlich es aber so, dass mithilfe der abwechslungsreichen didaktischen Methoden die Entwicklung des historischen Denkens ermöglicht wird. Das Schulbuch unterstützt die Entwicklung im Bereich Frage-, Sach-, Methoden- und Orientierungskompetenz. Dies trifft jedoch nur im Zusammenhang mit der Kolonisierung im Allgemeinen zu, da der Bezug zu Afrika viel zu gering ist, um mit diesen wenigen Inhalten des Schulbuchs Kompetenzen zu fördern. Operatoren werden zwar verwendet, eine Erklärung im Schulbuch gibt es dazu nicht.

Der Kolonialismus wird in Mehrfach Geschichte 2 leider nicht mithilfe von verschiedenen Perspektiven/Narrativen dargestellt. Der Blickwinkel ist eurozentristisch und Quellentexte, die eine andere Perspektive aufzeigen, sucht man vergeblich. Im Teil 2 gibt es jedoch eine Aufgabe²¹⁰, in der die Auswirkungen der Eroberungen anhand verschiedener Sprechblasen dargestellt sind und der jeweiligen Personengruppe zugeordnet werden sollen. Die **Multiperspektivität** ist dementsprechend kaum bis gar nicht berücksichtigt.

Die Analyse des Schulbuchs **Mehrfach Geschichte 2** zeigt, dass die Kolonisierung Afrikas weitgehend ausgeblendet wird und sich die Inhalte fast ausschließlich auf Amerika und Europa konzentrieren. Afrika wird lediglich im Kontext des transatlantischen Sklavenhandels erwähnt, wobei Auswirkungen auf die afrikanische Bevölkerung kaum thematisiert werden. Zwar sind die wenigen enthaltenen Informationen korrekt und aktuell, dennoch bleibt die Darstellung im Sinne der Lehrplanvorgaben unvollständig. Die Relevanz für die Lebenswelt der SchülerInnen ist durch einzelne reflexive Aufgaben gegeben, etwa durch Vergleiche zur Gegenwart. Hinsichtlich Transparenz und

²¹⁰ Vgl. Margot Graf, Martina Vogel-Waldhütter, Mehrfach Geschichte 2 Teil 1 (Linz 2024), S. 141.

Offenlegung mangelt es an Quellenangaben, historischen Grundannahmen und klaren Lernzielen. Lediglich am Kapitelende findet sich ein kurzer Lernzielüberblick. Didaktisch positiv zu bewerten sind das altersgerechte Sprachniveau, die Begriffserklärungen sowie die methodische Vielfalt, die auch digitale Elemente einbezieht. Die Kompetenzförderung erfolgt implizit und betrifft mehrere historische Teilkompetenzen, jedoch ist aufgrund des geringen Afrikabezugs die Förderung im Kontext kolonialer, afrikanischer Geschichte stark eingeschränkt. Die Multiperspektivität wird kaum berücksichtigt, da eurozentrische Darstellungen dominieren und alternative Sichtweisen nahezu fehlen.

6.2.4. Sekundarstufe I – 3. Klasse AHS

6.2.4.1. *Querdenken 3*

Querdenken 3	
AutorInnen	Andrea Brait, Cornelia Sommer-Hubatschke
Verlag, Verlagsort	ÖBV, Wien
Erscheinungsjahr	2023
Buchaufbau - Bucheinteilung	angeordnet nach Themen (Begegnungen zwischen dem Eigenen und dem Fremden; Verschiedene Aspekte der neuzeitlichen Kulturen; Revolutionen, Widerstand, Reformen; Identitäten; Diversität: Geschlecht – Ethnie – Klasse; Internationale Ordnung und Konflikte im Wandel; Wahlen und Wählen; Migration vom 19. Jahrhundert bis in die Gegenwart; Gewalt, Gefühle und Einstellungen im gesellschaftlichen Kontext) , zeitliche Abfolge wird teilweise berücksichtigt
Kapitelaufbau	Modulauftaktseite, Inputseiten, Übungsseiten, Methodenseiten, Abschlusseite im Sinne eines Portfolios
Hinweise auf Kompetenzen	Ja – am Beginn des Buchs werden sie genannt und in kurzer Form erläutert, Verweise bei den Übungsaufgaben zu den jeweiligen Kompetenzen

Seitenbereich für die Analyse	S. 14f, 16f, 20,22,27
Themengebiete	Zeitalter der Entdeckungen, Entdeckungen und Eroberungen, Kolonialismus, Imperialismus, Rassismus
Zusatzteile/Arbeitsbücher	Nein

Im ersten Kapitel „Begegnungen zwischen dem Eigenen und dem Fremden“ des Schulbuchs stößt man sofort auf den entsprechenden Themenbereich. Das Zeitalter der Entdeckungen sowie die damit zusammenhängenden Seemächte bereiten den Übergang zu den Folgen der Entdeckungen in der Neuzeit. Explizit wird im Anschluss sowohl der Kolonialismus als auch der Imperialismus thematisiert. Wobei hier bereits angemerkt werden muss, dass auch die Kolonien in Afrika aufgegriffen werden und der Rassismus in diesem Zusammenhang eine Rolle spielt.

Im Zuge des inhaltlichen Kriteriums **Richtigkeit und Aktualität** ist es besonders wichtig zu erwähnen, dass die dargelegten Informationen nicht nur fachlich korrekt, sondern wissenschaftlich auf dem aktuellsten Stand sind. Dies begründet sich durch das Vorhandensein des Themengebiets „Eurozentristische Sichtweise“ (S. 17), in dem dargelegt wird, inwiefern unsere Geschichte durch die europäische Sichtweise geprägt ist und war. Außerdem wird besonders bei den Fachausdrücken auf eine korrekte Verwendung geachtet.

Die Themenbereiche des Lehrplans umfassen für die dritte Klasse die Aufteilung der Welt unter den Kolonialmächten, die Auswirkungen bis in die Gegenwart, die außereuropäischen Wahrnehmungen der Gesellschaft aus der europäischen Perspektive, den Kolonialismus aus der Perspektive der Unterdrückten sowie Rassismus. All diese Themengebiete deckt Querdenken 3 ab und somit kann das Kriterium **Vollständigkeit** als zur Gänze erfüllt angesehen werden.

Das dritte Kriterium **Relevanz** wird im Schulbuch ebenfalls erfüllt, da die Themen für die Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler von Bedeutung sind. Die Themen haben eindeutig etwas mit dem Leben der Schülerinnen und Schüler zu tun. Sie helfen dabei, die heutige Welt besser zu verstehen und regen dazu an, über eigene Erfahrungen, Meinungen und die Gesellschaft nachzudenken. Dies zeigt sich beispielsweise auf der S.

20. Hier wird auf die langfristigen Folgen des Kolonialismus eingegangen, die bis heute teilweise auch für die SuS spürbar sind. Dabei handelt es sich um Begriffe wie „Entwicklungsländer“, den die meisten wohl noch kennen, oder anhaltende Konflikte im kolonisierten afrikanischen Raum und die Verbreitung der europäischen Sprachen außerhalb von Europa.

Wie in Querdenken 2 gibt es auch in Querdenken 3 am Beginn des Kapitels die sogenannte Modulauftaktseite. Diese zeigt auf, welche (Grund-)Annahmen seitens der AutorInnen bestehen. Neben einem Text erfolgt dies ähnlich wie in Zeitbilder 2 mithilfe eines Zeitstrahls, der die für die Autorenschaft wichtigen Entwicklungen, Ereignisse usw. aufzeigt. Des Weiteren werden auch die Lernziele, die dem Kapitel zugeordnet sind, aufgezählt. Das Modul soll die Grundlagen zu europäischen Entdeckungs- und Eroberungsfahrten sowie den Begriffen Kolonialismus und Imperialismus vermitteln. Es behandelt deren Auswirkungen auf die Gegenwart, thematisiert Kulturkontakte und Rassismus. Die SchülerInnen sollen lernen, historische Quellen zu analysieren und eigene Darstellungen zu entwickeln. Die **Transparenz und Offenlegung** ist also auch hier großteils erfüllt. Die Quellen- und Textangaben entsprechen jedoch nicht völlig diesem Kriterium. Es gibt einerseits in den Bildunterschriften der bildlichen Quellen einen Verweis, worum es sich handelt, woher sie stammt und aus welchem Jahr sie ist, welche im sogenannten Bildnachweis am Ende des Buchs noch weiter konkretisiert wird. Andererseits kann im Quellen- und Literaturverzeichnis nicht zur Gänze nachvollzogen werden, welche Autorentexte auf welchen Quellen beruhen. Trotzdem ist das Verzeichnis sehr umfangreich.

Die didaktischen Kriterien zeichnen sich im Sinne der **Klarheit** dadurch aus, dass die Inhalte wieder entsprechend dem Alter angepasst wurden. Falls Fachbegriffe vorkommen, werden diese bereits entweder im Inputtext erklärt oder am Rand der Seite näher erläutert. Im Zuge des Kapitels Kolonialismus (S. 20) handelt es sich bei den Begriffserklärungen beispielsweise um „Rohstoffe“ oder „British Empire“. Die Erklärungen finden sich bei der Abbildung 10.

 **Rohstoffe:** stammen aus der Natur, sind nicht bearbeitet („roh“), kommen meist selten oder nur in bestimmten Gebieten vor; wurden im Zuge der Industrialisierung in immer größeren Mengen benötigt

 **British Empire:** Britisches Weltreich

Abbildung 10: Begriffserklärungen zum Thema Kolonialismus (Andrea Brait, Cornelia Sommer-Hubatschke, Querdenken 3 (Wien 2023), S. 20)

Positiv anzumerken ist auch, dass neben den Begriffserklärungen zusätzliche Informationen vorhanden sind, die das Verständnis noch leichter für die SuS machen. Dabei wird im Sinne des Kolonialismus darauf eingegangen, inwiefern dieser überall auf der Welt die Pflanzen- und Tierwelt beeinflusst hat oder die Machtübernahme in manchen Staaten nach der Dekolonisierung friedlich oder unter jahrelangen Kämpfen erfolgte. Kritisch zu betrachten ist jedoch ein Quellentext (S.28), der wohl von Kindern schwer zu verstehen ist, und zusätzliche Erklärungen der Lehrperson benötigt.

Zur **methodischen Vielfalt** lässt sich sagen, dass es unterschiedliche didaktische Methoden gibt, die in dem entsprechenden Kapitel verwendet werden. Der Kolonialismus per se wird mithilfe eines Inputtextes aufgegriffen. Dieser wird mit zwei Arbeitsaufgaben ergänzt, die sowohl Operatoren enthalten als auch leicht verständlich und somit eindeutig und nachvollziehbar sind. Auf den Übungsseiten des Kapitels finden sich leider keine weiteren Übungsaufgaben zur Kolonialisierung, was die didaktischen Methoden wenig abwechslungsreich erscheinen lässt. Das Thema Rassismus im Zusammenhang mit der unterdrückten afrikanischen Bevölkerung bietet jedoch methodische Vielfalt im Sinne einer Gruppendiskussion, in der es um das Ersetzen von historischen Begriffen geht, um diskriminierende Ausdrücke in den Texten zu vermeiden (S.27). Insgesamt kann die Erarbeitung von historischen Erkenntnissen durch die didaktischen Methoden auf jeden Fall mithilfe von Querdenken 3 gelingen.

Betreffend die Kompetenzen ist es in der 3. Klasse so, dass im Zuge der Förderung der hist. Fragekompetenz Fragen zu Kontinuität und Wandel an die Vergangenheit gestellt werden sollten. Auf der S. 21 ist hierzu beispielsweise eine Aufgabe zu finden, die die Kinder auffordert, zwei Fragen zu stellen, die sie in Zusammenhang mit den beiden Quellen der Seite zum Thema Kolonialismus/Imperialismus interessieren. Die Historische Fragekompetenz ist so zumindest einmal gefördert worden. Im Zuge der hist. sowie pol. Sachkompetenz wird der Vergleich von „Herrschaft“ und „Revolution“ in unterschiedlichen Zeiten im Lehrplan vorgeschrieben. Dies wird auf jeden Fall erfüllt, da sich das Buch mit beidem befasst. In Zusammenhang mit der Revolution ist es wohl eher Widerstand, der im Zuge der afrikanischen Kolonialisierung thematisiert wird, kann aber im weiten Sinne einbezogen werden, da Widerstand zu Revolutionen geführt hat. Die **Kompetenzentwicklung und -förderung** umfasst aber auch noch laut Verweisen die

historische Methodenkompetenz sowie die politische Urteilskompetenz. Die Inhalte sind insgesamt so gestaltet, dass sie die Förderung der Kompetenzen des Lehrplans unterstützen und die Entwicklung des hist. Denkens ermöglichen.

Zum letzten Analysekriterium – **Multiperspektivität** – lässt sich festhalten, dass Ansätze vorhanden sind. Im Bereich der Portfolioaufgaben werden die Kinder angehalten, sich einerseits mit einem Bericht über die brasilianische Tier- und Pflanzenwelt mit dem Titel „Wie sie einen Gefangenen aßen und mich dabei mitführten“ zu beschäftigen, der lange als vollständig wahr angesehen wurde. Andererseits gibt es auch eine andere Quelle, die den Wahrheitsgehalt der ersten in Frage stellt und ein anderes Narrativ ermöglicht. Der Kolonialismus an sich wird jedoch mithilfe von verschiedenen Perspektiven/Narrativen dargestellt, da sowohl die Sicht der Unterdrückten als auch die der Unterdrücker behandelt wird. Wobei eindeutig das Gewicht auf der Sichtweise der Zweiteren liegt.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass das erste Kapitel des Schulbuchs **Querdenken 3** fundiert in das Zeitalter der Entdeckungen und die daraus resultierenden Entwicklungen wie Kolonialismus und Imperialismus einführt. Die thematische Darstellung entspricht dem aktuellen wissenschaftlichen Diskurs, was sich insbesondere in der Auseinandersetzung mit der eurozentristischen Sichtweise zeigt. Relevante Begriffe werden altersgerecht erläutert. Die Inhalte sind dabei nicht nur fachlich korrekt, sondern auch didaktisch so aufbereitet, dass sie zur Förderung historischer Kompetenzen beitragen. Methodisch wird eine gewisse Vielfalt geboten, wenngleich einzelne Kapitel, etwa zur Kolonialisierung, noch ausgebaut werden könnten. Besonders positiv hervorzuheben ist die Verbindung zur Lebensrealität der SchülerInnen, die durch aktuelle Bezüge und problemorientierte Aufgabenstellungen hergestellt wird. Die Multiperspektivität wird ansatzweise durch verschiedene Quellen und Sichtweisen berücksichtigt, wobei die europäische Perspektive dennoch dominiert. Insgesamt erfüllt das Schulbuch zentrale inhaltliche, didaktische und kompetenzorientierte Anforderungen des Lehrplans auf einem hohen Niveau.

6.2.4.2. Zeitbilder 3

Zeitbilder 3	
AutorInnen	Alois Scheucher, Anton Wald, Ulrike Ebenhoch
Verlag, Verlagsort	ÖBV, Wien
Erscheinungsjahr	2023
Buchaufbau - Bucheinteilung	angeordnet nach Themen (Aufbruch in eine neue Zeit, Das Eigene und das Fremde, die Industrialisierung verändert die Gesellschaft, Reformen und Revolutionen - Gefühle und Einstellungen, Von Kriegen und Friedensschlüssen, Identitäten, Parteien und Wahlen), zeitliche Abfolge teilweise berücksichtigt
Kapitelaufbau	Auftaktseite, Themenseiten, Methodenseite Abschlussseite inkl. Zusammenfassung der wichtigsten Inhalte und Methodentraining
Hinweise auf Kompetenzen	Nein
Seitenbereich für die Analyse	S. 32, 37, 42f, 44-46, 48f
Themengebiete	Europäer entdecken die Welt, Imperialismus, Großbritannien erobert ein Weltreich, Imperialistische Politik in Afrika
Zusatzteile/Arbeitsbücher	Ja – Kolonialismus wird dort nicht thematisiert

Im Geschichtebuch Zeitbilder 3 findet sich das Kapitel „Das Eigene und das Fremde“, das dem Modul 2 – „Begegnungen zwischen dem Eigenen und dem Fremden“ - zugeordnet werden kann. Wie auch schon in Querdenken 3 gelingt der Einstieg in das Thema mithilfe der Entdeckungsfahrten sowie europäischen Eroberungen. Auch die Native Americans werden thematisiert, bevor der Imperialismus auch in Zusammenhang mit dem afrikanischen Kontinent aufgegriffen wird.

Zu den inhaltliche Kriterien lässt sich dementsprechend folgendes anmerken: Die Kategorie **Richtigkeit und Aktualität** ist gegeben, da die dargelegten Informationen fachlich korrekt sind, es sich außerdem um aktuelles Wissen handelt und nicht veraltet

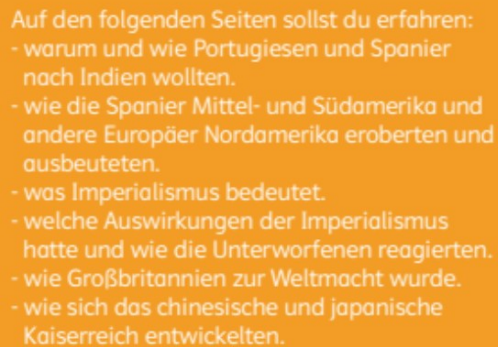
ist. Es werden viele zeitgenössische Erkenntnisse in den Autorentext eingebunden. Dies wird vor allem bei der Thematisierung der Großmacht Großbritannien ersichtlich. Hierbei wird dargestellt, wie Großbritannien ein Weltreich errichtet und es beherrschen konnte, obwohl das sogenannte Mutterland bedeutend kleiner war. Die durch die Ausbeutung ausgelösten Folgen, die bis heute spürbar sind, werden ebenfalls deutlich gemacht und der kolonialen Vergangenheit wird anhand verschiedener Gebiete rund um die Welt nachgegangen. Im Kontext der afrikanischen Kolonisierung durch die Europäer wird deutlich, dass sich der Autorentext sowie die Bildquellen auch hier ausführlich mit den drastisch veränderten Lebens- und Arbeitsbedingungen auseinandersetzt.

Weiters wird auch ausführlich dargelegt, dass es seitens der unterdrückten Bevölkerung auch Aufstände gab wie beispielsweise den Herero-Aufstand. Eine wichtige Rolle im Schulbuch spielen auch die Ursachen und Gründe für die Kolonisierung mit der einhergehenden Ausbeutung der afrikanischen Bevölkerung. Außerdem wird sich der imperialistischen Politik gewidmet und die Sklaverei genau unter die Lupe genommen. Im Sinne der **Vollständigkeit** kann aufgrund dessen festgehalten werden, dass sich sowohl mit der Aufteilung der Welt unter den Kolonialmächten und deren Auswirkungen bis in die Gegenwart beschäftigt wird als auch die außereuropäischen Wahrnehmungen der Gesellschaft aus der europäischen Perspektive eine Rolle spielen. Letzteres ist jedoch nur minimal im Schulbuch zu finden. Der Kolonialismus wird aus der Perspektive der Unterdrückten besprochen, während der Rassismus nicht aufgegriffen wird. Die meisten, aber nicht alle relevanten Themenbereiche des Lehrplans, die im Zuge der Kapitel Bildungsstandards und Lehrplanbezug ausgearbeitet wurden, sind vollständig abgedeckt. Wobei angemerkt werden muss, dass die ausgewählten Themenbereiche dann sehr ausführlich behandelt werden.

Die Kategorie **Relevanz** lässt sich bei der Analyse von Zeitbilder 3 klar bestimmen. Die Themen sind für die Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler von Bedeutung, da es immer wieder explizite Verbindungen zu ihrer Lebenswelt gibt. Am anschaulichsten ist der Quellentext „Auch Kinder im Kongo arbeiten für unsere Handys“ (S. 49) aus dem Jahr 2016, in dem erklärt wird, inwiefern die koloniale Vergangenheit bis heute im Kongo nachwirkt und in welchem Zusammenhang das mit den digitalen Geräten der SuS steht. Auch die dazugehörige Arbeitsaufgabe „Erläutere, was du auf die Frage antworten

würdest: Was hat mein Handy mit dem Bürgerkrieg im Kongo zu tun?“ bezieht ihre eigene Lebenswelt mit ein.

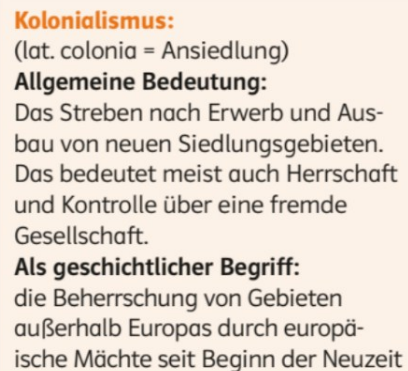
Zur **Transparenz und Offenlegung** lässt sich kurz und knapp sagen, dass auf der Auftaktseite grundsätzliche historische Annahmen der AutorInnen sowohl als Zeitstrahl als auch als kurzer Begleittext zu finden sind. Die Lernziele sind klar und deutlich genannt, was der folgende Ausschnitt des Schulbuchs zeigt.



Auf den folgenden Seiten sollst du erfahren:

- warum und wie Portugiesen und Spanier nach Indien wollten.
- wie die Spanier Mittel- und Südamerika und andere Europäer Nordamerika eroberten und ausbeuteten.
- was Imperialismus bedeutet.
- welche Auswirkungen der Imperialismus hatte und wie die Unterworfenen reagierten.
- wie Großbritannien zur Weltmacht wurde.
- wie sich das chinesische und japanische Kaiserreich entwickelten.

Abbildung 11: Lernziele Zeitbilder 3 (Alois Scheucher, Anton Wald, Ulrike Ebenhoch, Zeitbilder 3 (Wien 2023), S. 29)



Kolonialismus:
(lat. colonia = Ansiedlung)
Allgemeine Bedeutung:
Das Streben nach Erwerb und Ausbau von neuen Siedlungsgebieten. Das bedeutet meist auch Herrschaft und Kontrolle über eine fremde Gesellschaft.
Als geschichtlicher Begriff:
die Beherrschung von Gebieten außerhalb Europas durch europäische Mächte seit Beginn der Neuzeit

Abbildung 12: Erklärung des Begriffs Kolonialismus (Alois Scheucher, Anton Wald, Ulrike Ebenhoch, Zeitbilder 3 (Wien 2023), S. 42)

Außerdem sind vollständige Quellen- und Textangaben vorhanden, die am Ende des Buches gut strukturiert und nachvollziehbar abgebildet werden.

Bei den didaktischen Kriterien im Sinne der Kategorie **Klarheit** kann ebenfalls kurz und bündig festgehalten werden, dass die Inhalte dem Alter entsprechend angepasst sind. Fachausdrücke wie Kolonialismus, Imperialismus und Boston Tea Party werden, wie die Abbildung 12 veranschaulicht, mit altersentsprechenden Erklärungen versehen.

Hinsichtlich der **methodischen Vielfalt** ist festzuhalten, dass verschiedene Methoden genutzt werden. Der Kolonialismus in Afrika wird mithilfe von Kartenarbeiten, Bild- und Karikatur-Analysen, eigenständigen Bewertungen von historischen Ereignissen wie der Auswanderung in die Kolonien, Rechercheaufträgen mithilfe des Internets und kreative Aufgabenstellungen wie der Erstellung eines Berichts für eine Schülerzeitung didaktisch aufbereitet. Insgesamt lässt sich zwar auch hier wieder anmerken, dass die Aufgabenstellungen des Schulbuchs schriftlicher bzw. textueller Natur sind, sie jedoch abwechslungsreich gestaltet sind. Die Arbeitsaufträge sind außerdem eindeutig und nachvollziehbar formuliert. Hinzu kommt, dass die anzuwendenden Methoden klar

ausgewiesen sind und im Schulbuch bei Bedarf nachgelesen werden können, da es zu jeder eine ausführliche Schritt-für-Schritt-Anleitung gibt. Die historischen Erkenntnisse können aufgrund dessen nicht nur strukturiert, sondern auch selbstständig erarbeitet werden.

Die verschiedenen Methoden helfen auch dabei, die Kompetenzen zu entwickeln und zu fördern. Diese sind zwar nicht klar aufgezeigt, wie es in manchen anderen Schulbüchern der Fall war, jedoch leicht zu identifizieren. Die historische Fragekompetenz wird immer wieder gefördert, indem zuerst Fragen aufgeworfen werden, die sich mit der Kontinuität und dem Wandel der Vergangenheit beschäftigen. Außerdem müssen auch die SuS sich selbstständig Gedanken darüber machen und eigene Fragen an die Vergangenheit stellen. Die politische sowie historische Sachkompetenz wird auch im Sinne des Lehrplans gefördert, da sich explizit mit Herrschaft und Revolution in der entsprechenden Zeit befasst wird, wie bereits die inhaltliche Analyse gezeigt hat. Somit ergibt sich in der Kategorie **Kompetenzentwicklung und -förderung** ein klares Bild. Die Inhalte sind so gestaltet, dass sie die Förderung der Kompetenzen des Lehrplans unterstützen und die Entwicklung des hist. Denkens ermöglichen.

Bei der Analyse der letzten Kategorie – **Multiperspektivität** – fällt auf, dass sowohl die Perspektive der Unterdrücker als auch die der Unterdrückten dargelegt wird. Doch in Zeitbilder 3 sind es vor allem europäische Narrative, die einerseits zum Einsatz kommen, andererseits dekonstruiert werden.

Das Schulbuch **Zeitbilder 3** behandelt im Kapitel „Das Eigene und das Fremde“ zentrale Aspekte von Kolonialismus und Imperialismus, wobei der Einstieg über europäische Entdeckungsfahrten gelingt und die Thematik sowohl amerikanische UreinwohnerInnen als auch Afrika einbezieht. Inhaltlich überzeugt das Werk durch fachliche Richtigkeit und Aktualität, insbesondere bei der Analyse der britischen Kolonialmacht und deren globalen Auswirkungen. Neben einer fundierten Darstellung der Kolonialisierung Afrikas, inklusive sozialer Folgen und Widerstände wie dem Herero-Aufstand, liegt der Fokus auf den Ursachen von Kolonisierung und Sklaverei. Die Relevanz für die SchülerInnen wird durch lebensweltnahe Beispiele wie etwa die Verbindung von Kinderarbeit im Kongo mit heutigen Konsumgütern hergestellt. Methodisch bietet das Buch eine Bandbreite an Aufgabenformaten von Kartenarbeit bis hin zu kreativen Schreibaufträgen, die klare

Anleitungen enthalten und altersgerecht aufbereitet sind. Die Kompetenzentwicklung erfolgt vor allem über die Förderung der historischen Frage- und Sachkompetenz, wenngleich diese nicht explizit ausgewiesen sind. Multiperspektivität wird durch die Berücksichtigung sowohl unterdrückter als auch kolonialer Sichtweisen zumindest ansatzweise umgesetzt, wobei europäische Narrative dominieren. Insgesamt gelingt es dem Buch, relevante historische Inhalte strukturiert und didaktisch vielseitig aufzubereiten und die Entwicklung historischen Denkens zu unterstützen.

6.2.4.3. *Mehrfach Geschichte 3*

Mehrfach Geschichte 3 Teil 1 und 2	
AutorInnen	Margot Graf, Halbartschlager Franz, Vogel-Waldhütter Martina
Verlag, Verlagsort	Veritas-Verlag, Linz
Erscheinungsjahr	2014
Buchaufbau - Bucheinteilung	angeordnet nach Themen (Frühe Neuzeit, Reformation und Gegenreformation, Absolutismus und Aufklärung in Europa, Revolutionen verändern die Welt, Österreich im 19. Jahrhundert, Längsschnitt: Frauenleben im 18. und 19. Jahrhundert, Nationalismus und Imperialismus), zeitliche Abfolge teilweise berücksichtigt, Verweise zu Teil 2
Kapitelaufbau	Teil 1: Inhaltsseiten mit Arbeitsaufgaben, abschließende Überblicksseite am Ende jedes Kapitels Teil 2: Methodenseiten, Übungsseiten – vertiefen die Inhalte aus Teil 1
Hinweise auf Kompetenzen	Ja, bei den Arbeitsaufträgen
Seitenbereich für die Analyse	Teil 1 S. 9,13,14,15, 61; Teil 2 S. 81-85, 148-152

Themengebiete	Entdeckungsfahrten, „Entdeckung“ Amerikas, Europäer nehmen die Welt in Besitz, Wettlauf um den Besitz der Welt, Imperialismus
Zusatzteile/Arbeitsbücher	Ja - S. 85 (Dreieckshandel), 148 - 152 (Der Wettlauf um Afrika – wichtige Begriffe, Die afrikanischen Kolonien des Deutschen Reichs, Missionare, Afrika heute)

In dem Geschichtsbuch **Mehrfach Geschichte 3** Teil 1 wird im Kapitel „Frühe Neuzeit“ auf den Beginn der Entdeckungsfahrten eingegangen. Dabei wird erläutert, inwiefern die neuen Erfindungen wie der Kompass oder die Karavelle darauf Einfluss hatten. Außerdem wird die Kolonisierung auch in diesem Buch vor allem mithilfe von Christoph Kolumbus und seiner „Amerikaentdeckung“ dargestellt. Der inhaltliche Fokus liegt danach auf der Inbesitznahme der Welt durch die europäische Bevölkerung sowie den Plantagen und der Sklavenwirtschaft. Erst später im Buch wird dann noch das Errichten der Kolonien und der Imperialismus aufgegriffen.

Die inhaltlichen Kriterien wie **Richtigkeit und Aktualität** sind gegeben, da die dargelegten Informationen zwar sehr oberflächlich, jedoch fachlich korrekt sowie aktuell sind. Sie entsprechen also den Ausarbeitungen dieser Masterarbeit. Besonders der Zusatzteil der Reihe überzeugt mit aktuellen Verwendungen von Begrifflichkeiten wie „Wettlauf um Afrika“, bei dem explizit darauf hingewiesen wird, dass dieser verharmlosend ist.

Die vorgegebenen Themen des Lehrplans sind teilweise erfüllt. Die Aufteilung der Welt wird mithilfe von verschiedenen Karten sowohl im Teil 1 (S. 14 und 61) als auch in Teil 2 (S. 148) thematisiert. Wobei bei der Karte aus Teil 2 negativ angemerkt werden muss, dass es keine Beschriftung der Abbildung gibt und somit nicht klar wird, wann diese abgebildete Aufteilung Afrikas so ausgesehen hat. Die Auswirkungen bis in die Gegenwart werden auf einer Seite anhand von verschiedenen kurzen Einblicken in eine Auswahl an heutigen Staaten in Afrika dargelegt. Der Themenbereich Rassismus fehlt in beiden Teilen, die außereuropäische Wahrnehmung der Gesellschaft aus der europäischen Perspektive wird in einem Satz aufgegriffen (S. 62), jedoch nicht genauer thematisiert. Der Kolonialismus aus der Perspektive der Unterdrückten ist auch kein zentrales Thema und

kommt bestenfalls indirekt zur Sprache in den Autorentexten, in denen sachlich und objektiv die Lebens- und Arbeitsbedingungen beschrieben werden. Im Sinne der Kategorie **Vollständigkeit** ergibt sich dementsprechend, dass die relevanten Themenbereiche des Lehrplans nicht vollständig abgedeckt werden.

Zur **Relevanz** lässt sich sagen, dass besonders bei dem Thema Sklaverei ein Bezug zur Lebenswelt der SchülerInnen hergestellt wird, da sie durch Arbeitsaufträge angeregt werden, sich über Menschenrechte, die Folgen der Sklaverei und heutige Formen der Sklaverei Gedanken zu machen. Aber auch der Sklavenhandel im Zuge des Dreieckshandels wird dazu genutzt, auf den Welthandel und die heutige Globalisierung sowie deren Bedeutung für ihre Lebensrealität hinzuweisen.

Wie auch schon in Mehrfach Geschichte 2 muss bei der Kategorie **Transparenz und Offenlegung** deutlich gemacht werden, dass es weder in Teil 1 noch Teil 2 Anmerkungen zu den historischen Grundannahmen der Autorinnen gibt. Außerdem werden die Lernziele erst am Ende der Kapitel im Teil 1 offengelegt. Kritisch muss ebenfalls angemerkt werden, dass es im ganzen Schulbuch keine Quellenangaben gibt, die die Herkunft der verwendeten Texte, Bilder, Grafiken usw. belegen. Diese Analysekategorie ist dementsprechend stark mangelhaft.

Im Zuge der didaktischen Kriterien sticht hervor, dass die Autorentexte altersentsprechend sind, da eher einfache Satzstrukturen und wenig Fachausdrücke verwendet werden. Positiv in der Kategorie **Klarheit** zu bewerten ist ebenfalls, dass die wenigen verwendeten Fachausdrücke am Rand der jeweiligen Schulbuchseite einfach erklärt werden. Jedoch sind manche der Erklärungen sehr kurz und beinhalten nur wenige Informationen. Dies zeigt sich beispielsweise bei dem Wort Menschenrechte, welche als Rechte definiert werden, die jedem Menschen gleichermaßen zustehen (S. 15).

Die **methodische Vielfalt** in diesem Buch ist sehr abwechslungsreich. Sie beinhaltet sowohl Rechercheaufträge, Gruppenarbeiten, Diskussionsrunden, Kartenarbeiten, schriftliche Ausarbeitungsaufträge, Bildanalysen als auch das Arbeiten mit Karikaturen unter Anleitung. Der Kolonialismus wird dementsprechend mit passenden und verschiedenen didaktischen Methoden vermittelt. Dabei handelt es sich um methodisch eindeutige und nachvollziehbare Anleitungen zur Erarbeitung von historischen Erkenntnissen.

Die Analyse der **Kompetenzentwicklung und -förderung** ist in diesem Buch ebenfalls eindeutig, da die Arbeitsaufträge mit den entsprechenden Kompetenzbezeichnungen beschriftet sind. Im Zuge des Themas Kolonisierung in Afrika wird die hist. Fragekompetenz, hist. Sachkompetenz, hist. Methodenkompetenz, pol. Urteilskompetenz und pol. Sachkompetenz gefördert. Jedoch kommt der Vergleich von „Herrschaft“ und „Revolution“ in unterschiedlichen Zeiten - wie es im Lehrplan heißt – zu kurz. Die Inhalte sind grundsätzlich trotzdem so gestaltet, dass sie die Förderung der Kompetenzen des Lehrplans unterstützen und die Entwicklung des hist. Denkens ermöglichen.

Zur letzten Kategorie, der **Multiperspektivität**, muss angemerkt werden, dass der Kolonialismus nur wenig mithilfe von verschiedenen Perspektiven/Narrativen dargestellt wird. Im Teil 2 findet sich zwar eine Karikatur, die verdeutlichen soll, inwiefern die Kolonialmächte um „die Herrschaft“ in Afrika gekämpft haben, aber dies bleibt im Großen und Ganzen der einzige Perspektivenwechsel. Es finden sich keine Quellen, durch die die Kinder verschiedene Blickwinkel oder Ansichten der Unterdrückten und Unterdrücker kennenlernen. Auch das Narrativ ist einseitig, da es eurozentristisch ist.

Das Geschichtsbuch **Mehrfach Geschichte 3** Teil 1 thematisiert im Kapitel „Frühe Neuzeit“ die Entdeckungsfahrten, wobei technische Neuerungen wie Kompass und Karavelle als zentrale Einflussfaktoren dargestellt werden. Der inhaltliche Schwerpunkt liegt zunächst auf Kolumbus’ „Amerikaentdeckung“ und der anschließenden Kolonisierung durch europäische Mächte, bevor im späteren Verlauf Kolonialismus und Imperialismus aufgegriffen werden. Die inhaltliche Analyse zeigt, dass die Informationen fachlich korrekt und aktuell sind, wenngleich sie eher oberflächlich bleiben. Positiv hervorzuheben ist die kritische Reflexion von Begrifflichkeiten wie dem „Wettlauf um Afrika“. Hinsichtlich der Vollständigkeit bleibt festzuhalten, dass wesentliche Aspekte wie Rassismus oder außereuropäische Perspektiven kaum behandelt und die Perspektiven der Unterdrückten nur indirekt abgebildet werden. Zwar wird bei der Thematisierung von Sklaverei ein Bezug zur Lebenswelt der SchülerInnen hergestellt, doch Transparenz und Offenlegung der Quellen sind stark zu kritisieren, da Quellenangaben vollständig fehlen. Die methodische Vielfalt ist dagegen als Stärke des Buches zu werten, da unterschiedliche Arbeitsformen wie Gruppenarbeiten, Diskussionen oder Bildanalysen

didaktisch sinnvoll eingebettet sind. Auch die Kompetenzförderung ist durch die explizite Kennzeichnung der Aufgaben gut nachvollziehbar, wenngleich einzelne Lehrplaninhalte, etwa der Vergleich von „Herrschaft“ und „Revolution“, nur am Rande behandelt werden. Multiperspektivität ist kaum gegeben, da die Darstellung des Kolonialismus weitgehend eurozentristisch bleibt und alternative Narrative nur vereinzelt Eingang finden.

6.2.5. Sekundarstufe II – 6. Klasse AHS

6.2.5.1. Zeitbilder 5/6

Zeitbilder 5/6	
AutorInnen	Alois Scheucher, Josef Scheipl, Eduard Staudinger, Ulrike Ebenhoch
Verlag, Verlagsort	Öbv, Wien
Erscheinungsjahr	2017
Buchaufbau - Bucheinteilung	angeordnet nach Klassenstufe, Semester, Kompetenzmodulen sowie Themenbereiche
Kapitelaufbau	Einstiegsseiten mit Zeitstrahl, Kompetenzangaben, Bildimpuls, Kompetenztrainings- und Methodenseiten, Abschlusssseiten (Basiswissen)
Hinweise auf Kompetenzen	Ja – am Beginn jedes Kapitels und bei dem Kompetenztraining
Seitenbereich für die Analyse	S.160-181
Themengebiete	Afrika vor der Kolonisierung, Europäisierung der Welt, Entdeckungen und Eroberungen, Imperialismus und Expansion, Imperialmächte, Vom Kolonialismus zum Imperialismus
Zusatzteile/Arbeitsbücher	Es gibt online-Ergänzungen, die jedoch nur bei der Version des E-Book+ zur Verfügung stehen

Bei der Analyse des Geschichtsbuch Zeitbilder 5/6 hinsichtlich der inhaltlichen Kriterien wird klar, dass die dargelegten Informationen fachlich korrekt sind und es sich um aktuelles Wissen handelt. Deutlich wird die durchdachte Auseinandersetzung seitens der Autorinnen und Autoren beispielsweise auf S. 163, als darauf hingewiesen wird, dass über

die Zeit in Afrika vor der Kolonisierung nur wenig bekannt sei, da bis ins 15. Jahrhundert kaum schriftliche Aufzeichnungen darüber existieren. Auch die genutzten Begriffe entsprechen den Standards der neuen Forschung. Wobei in diesem Zusammenhang angemerkt werden muss, dass belastete Begriffe wie „Wettlauf um Afrika“ zwar mit Anführungszeichen markiert werden, aber nicht explizit erklärt wird, warum dies so ist. Das Kriterium **Richtigkeit und Aktualität** ist dementsprechend weitestgehend erfüllt.

Im Sinne der **Vollständigkeit** lässt sich festhalten, dass die relevanten Themenbereiche des Lehrplans, die im Zuge der Kapitel Bildungsstandards und Lehrplanbezug ausgearbeitet wurden, vollständig abgedeckt sind. Die Autorentexte sind sehr umfangreich, enthalten viel Informationen über die kolonialistische und imperialistische Expansionen. Außerdem wird auch immer wieder auf deren Auswirkungen sowohl auf Herrschende als auch Beherrschte eingegangen. Dies geschieht nicht nur mithilfe der Autorentexte, sondern auch Textquellen, bildlichen Darstellungen und Geschichtskarten. Die Darstellung von Kolonialismus in geschichtskulturellen Produkten ist auch umfangreich, da auf verschiedenste geschichtskulturelle Produkte wie Zeitungsartikel, Diagramme usw. eingegangen wird.

Die Themen sind für die Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler insofern von **Relevanz**, da ihre Lebenswelt immer wieder angesprochen wird. Dies geschieht zum Beispiel, indem sie aus heutiger Sicht ein Urteil fällen oder eine Situation bewerten sollen. Außerdem wird deutlich, dass das Verständnis des Kolonialismus sowie des Imperialismus beim Verstehen des heutigen Weltgeschehens sehr hilfreich sein kann und oft auch notwendig ist. Dies zeigt sich auf S. 170f, wenn die Geschichte der Piraten im historischen Vergleich dargestellt wird.

Zur **Transparenz und Offenlegung** lässt sich wie auch bei den Büchern der Reihe für die Unterstufe schnell feststellen, dass die historischen (Grund-)Annahmen der Autorinnen und Autoren bereits auf der Einstiegsseite des jeweiligen Kapitels ersichtlich sind. Die Lernziele, die dem Kapitel zugeordnet sind, werden ebenfalls angeführt. Dabei handelt es sich in dem betroffenen Kapitel unter anderem um folgende Ziele:

- „*Quellenbezüge in Darstellungen der Vergangenheit herausarbeiten*“

- *Offene und pluralistische Diskussionen zur Nutzung der historischen Erkenntnisse für die Gegenwart und Zukunft führen*²¹¹

Außerdem ist ein vollständiges Quellen- und Literaturverzeichnis vorhanden, welches durch einen Bildnachweis sowie Kartennachweis ergänzt wird.

Die **Klarheit**, welche den **didaktischen Kriterien** zugeordnet ist, kann als erfüllt angesehen werden. Die Inhalte sind dem Alter entsprechend angepasst, jedoch wird viel Wissen rund um Begrifflichkeiten usw. vorausgesetzt. Ob dies gelingen kann, hängt von der Lerngruppe ab und kann im Zuge dieser Masterarbeit nicht beantwortet werden. Die Satzstrukturen sowie Formulierungen sind nicht mehr so einfach wie in den Büchern der Unterstufe der Reihe, jedoch noch einer 6. Klasse AHS entsprechend.

Der Kolonialismus wird mit passenden und verschiedenen didaktischen Methoden vermittelt. Diese umfassen Rechercheaufträge mithilfe des Internets sowie Lexikons, Quellenanalysen, Gruppenarbeiten, Kartenarbeit und Diskussionsrunden. Insgesamt sind die Methoden tendenziell auf schriftliche Einzelarbeit ausgelegt. Die Arbeitsaufträge sind zwar methodisch eindeutige und nachvollziehbare Anleitungen zur Erarbeitung von historischen Erkenntnissen, könnten jedoch noch abwechslungsreicher gestaltet werden, indem andere Produkte als schriftliche Ausarbeitungen gefordert sind. Die **methodische Vielfalt** ist demnach gegeben, jedoch ausbaufähig.

Die **Kompetenzentwicklung und -förderung** sind sehr transparent im ganzen Schulbuch dargelegt. Zu Beginn werden die Operatoren erklärt, mit deren Hilfe die Aufgabenstellungen verfasst sind. Außerdem sind auch die Kompetenzen angegeben, die im Kapitel „Expansion – vom Kolonialismus zum Imperialismus“ gefördert werden. Dabei handelt es sich um die hist. Methodenkompetenz, im Zuge derer die Unterscheidung zwischen Darstellung und Quelle ermöglicht werden soll. Außerdem wird sich in diesem Kapitel häufig mit Geschichtskarten auseinandergesetzt, damit die Jugendlichen lernen, diese sinngemäß zu hinterfragen. Weiters verlangt der Lehrplan im Sinne der hist. Sachkompetenz, dass die Jugendlichen in der Lage sind, fachspezifische Begriffe bzw. Konzepte beispielsweise mithilfe von Fachliteratur zu klären und deren Definitionen zu vergleichen. Dies erfüllt das Buch auch, was zum Beispiel auf S. 175 ersichtlich wird, da die Stereotypen in Karikaturen betreffend Deutschland und Afrika erläutert werden

²¹¹ Alois Scheucher, Josef Scheipl, Eduard Staudinger, Ulrike Ebenhoch, Zeitbilder 5/6 (Wien 2017), S. 161.

sollen. Das Kapitel fördert neben diesen beiden verlangten Kompetenzen jedoch auch die hist. Orientierungskompetenz, indem zu offenen und pluralistischen Diskussionen zur Nutzung der hist. Erkenntnisse angeregt wird. Hinzu kommt auch die pol. Urteilskompetenz, im Zuge der die Jugendlichen lernen sollen, eigene und fremde Urteile auf ihre Begründung und Relevanz zu hinterfragen. Die Inhalte sind insgesamt so gestaltet, dass sie die Förderung der Kompetenzen des Lehrplans unterstützen und die Entwicklung des hist. Denkens ermöglichen.

Die letzte Kategorie – **Multiperspektivität** – ist sehr eindeutig als stark ausgeprägt zu bewerten. Der Kolonialismus wird mithilfe von verschiedenen Perspektiven/Narrativen dargestellt. Neben der Meinung und den Ansichten der Herrschenden, wird auch immer wieder den Unterdrückten Raum gegeben und auf verschiedene Narrative hingewiesen. Dies wird besonders bei Karikaturen (z.B. S. 174f) und dem Unterthema „Aus der Perspektive der Opfer“ (S. 177) sowie der Kompetenztrainingsseite „Die Europäisierung der Welt – Entdeckungen und Eroberungen“ (S.168f) deutlich.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass das Geschichtsbuch **Zeitbilder 5/6** weitgehend die Kriterien fachlicher Richtigkeit und Aktualität erfüllt. Die Autorinnen und Autoren setzen sich fundiert mit historischen Themen auseinander, etwa mit der begrenzten schriftlichen Überlieferung zur vorkolonialen Zeit Afrikas. Die verwendeten Begriffe entsprechen den Standards der modernen Forschung, jedoch werden problematische Termini wie „Wettlauf um Afrika“ nicht näher erläutert. Die relevanten Inhalte des Lehrplans sind vollständig abgedeckt, wobei Kolonialismus und Imperialismus differenziert dargestellt werden. Neben Autorentexten kommen verschiedene Quellen, Karten und bildliche Darstellungen zum Einsatz, um die Auswirkungen auf Herrschende und Beherrschte zu verdeutlichen. Zudem wird die Lebenswelt der SchülerInnen einbezogen, indem sie dazu angeregt werden, aus heutiger Sicht historische Ereignisse zu bewerten. Die Transparenz ist gegeben, da Lernziele zu Beginn eines Kapitels formuliert und mit Quellenverzeichnissen untermauert werden. Die Klarheit der Inhalte ist weitgehend erfüllt, jedoch hängt die Verständlichkeit von der jeweiligen Lerngruppe ab. Die Methodenvielfalt umfasst Internetrecherchen, Quellenanalysen und Diskussionen, könnte jedoch durch alternative Arbeitsprodukte erweitert werden. Das Buch fördert verschiedene historische Kompetenzen, darunter

Methoden-, Sach- und Orientierungskompetenz, und legt besonderen Wert auf Multiperspektivität, indem sowohl die Ansichten der Kolonialherren als auch der Unterdrückten beleuchtet werden.

6.2.5.2. *Alles Geschichte 6*

Alles Geschichte 6	
AutorInnen	Christian Huppert, Georg Rösel, Alice Seiz, Lukas Sternik
Verlag, Verlagsort	ÖBV, Wien
Erscheinungsjahr	2024
Buchaufbau - Bucheinteilung	zwei Großkapitel (Neue Horizonte, Das lange 19. Jahrhundert), Längsschnitte zu Polen und Österreich, Querschnitt 1815 (Umweltereignisse) und Querschnitt Flucht und Migration im 19. Jahrhundert, Hilfestellungen zur Matura
Kapitelaufbau	Kolonialismus und Imperialismus ist Teil des Großkapitels; es gibt keine besondere Einstiegsseite, die Thematik wird direkt angesprochen; Kapitelseiten gliedern sich in Autorentexte, Begriffserklärungen und Aufgabenstellungen für die Lernenden sowie Kompetenztrainingsseiten
Hinweise auf Kompetenzen	Ja –auf den sogenannten Kompetenztrainingsseiten wird die zu trainierende Kompetenz erläutert und angeleitet
Seitenbereich für die Analyse	S.62-80
Themengebiete	Beginn inkl. Entdeckungsfahrten, Entstehung der Kolonien und Etablierung der Kolonialmächte, Dreieckshandel, Sklaverei, Kolonialismus und Imperialismus, imperialistische Handel im 19. Jahrhundert

Zusatzteile/Arbeitsbücher	Nein
---------------------------	------

Die Analyse der inhaltlichen Kriterien ergibt in der Kategorie **Richtigkeit und Aktualität**, dass die Informationen zwar aktuell sowie fachlich korrekt, jedoch teilweise oberflächlich sind. Der Kolonialismus in Afrika wird in kürzester Form abgehandelt und eine Erklärung, warum die Bezeichnung „Wettlauf um Afrika“ durch Anführungszeichen gekennzeichnet ist, sucht man vergeblich. Besonders positiv hervorzuheben ist jedoch, dass sich auf aktuelle Sichtweisen mit dem Umgang mit Geschichte bezogen wird. Auf der S. 81 wird beispielsweise erklärt, inwiefern manche Brettspiele, die an die europäische Expansion angelehnt sind, problematisch sein können.

Die **Vollständigkeit** ist insofern fast zur Gänze gegeben, da die Themenbereiche des Lehrplans, die die kolonialistische und imperialistische Expansionen mit ihren Auswirkungen auf Herrschende und Beherrschte beinhalten, genau thematisiert werden. Dies geschieht jedoch hauptsächlich am Beispiel Amerikas. Die Darstellung des Kolonialismus in geschichtskulturellen Produkten wird ebenfalls zum Thema gemacht, wie bereits der Bezug zu den Brettspielen deutlich zeigt. Außerdem wird mithilfe von Kompetenztrainingsseiten (S. 68f) auf unterschiedliche Problematiken eingegangen, die sich bei geschichtskulturellen Produkten ergeben. Es wird darüber diskutiert, inwiefern indigene Kostüme diskriminierend sind. Zusätzlich geht es auch um den Boykott des Films „Avatar 2“ sowie die Einordnung von „Winnetou“.

Die **Relevanz** ist dementsprechend stark ausgeprägt, da die oben genannten Themen für die Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler von Bedeutung sind. Außerdem sind die Bezüge aktuell und greifen lebensnahe Themen auf.

Zur **Transparenz und Offenlegung** lässt sich sagen, dass die historischen (Grund-) Annahmen der Autorinnen und Autoren zwar ersichtlich, jedoch sehr kurz gehalten sind. Diese finden sich für das ganze Großkapitel auf den Seiten acht und neun. Aber auch Fachbegriffe und Konzepte werden kurz thematisiert. Lernziele, die dem Kapitel zugeordnet sind, sind nicht zu finden. Nur bei den Kompetenztrainingsseiten wird ersichtlich, was das Lernziel ist. Vollständige Quellen- und Textangaben sind insofern vorhanden, da es ein ausführliches Textquellen- und Literaturverzeichnis sowie einen Bildnachweis am Ende des Schulbuchs gibt.

Bei der Analyse der **didaktischen Kriterien** ist bei der **Klarheit** schnell feststellbar, dass die Inhalte dem Alter entsprechend angepasst sind. Die Autorentexte sind einfach zu verstehen, beinhalten jedoch schon komplexere Satzstrukturen als die Bücher der Sekundarstufe I. Hinzu kommt, dass Fachbegriffe altersgemäß erklärt werden und die anzuwendenden Methoden klar angeleitet werden, wie auf der Seite 76 ersichtlich ist. Die SuS sollten hier eine Geschichtskarte selbstständig analysieren, was mithilfe der verständlichen Anleitung mit Sicherheit passend umgesetzt werden kann.

Der Kolonialismus wird mit adäquaten und verschiedenen didaktischen Methoden vermittelt. Dabei handelt es sich um methodisch eindeutige und nachvollziehbare Anleitungen zur Erarbeitung von historischen Erkenntnissen. Kritisch anzumerken ist jedoch, dass die Aufgabenstellungen oft textbezogen sind und kreativere sowie digitale Aufgabenstellungen nur minimal auftreten. Die meisten Aufgabenstellungen sind mit Operatoren formuliert, welche im Vorfeld jedoch nicht näher erklärt werden. Die **methodische Vielfalt** ist dementsprechend stark ausgeprägt, sollte jedoch noch erweitert werden.

Die **Kompetenzentwicklung und -förderung** steht in diesem Schulbuch im Fokus, denn die Inhalte sind so gestaltet, dass sie die Förderung der Kompetenzen des Lehrplans unterstützen und die Entwicklung des hist. Denkens ermöglichen. Im Zuge der hist. Methodenkompetenz werden Quellen und Darstellungen unterschieden sowie Geschichtskarten hinterfragt. Im Sinne der hist. Sachkompetenz sind die Jugendlichen in der Lage, fachspezifische Begriffe bzw. Konzepte beispielsweise mithilfe von Fachliteratur zu klären und deren Definitionen zu vergleichen. Dies erlernen die SuS während des Kapitels in einer sehr ausgeprägten Form.

Zur letzten Kategorie, die **Multiperspektivität**, muss angemerkt werden, dass der Kolonialismus mithilfe von verschiedenen Perspektiven/Narrativen dargestellt wird. Dies zeigt sich zum Beispiel bei einem Bericht eines Mädchens, das als Sklavin verkauft und so von ihrer Familie getrennt wurde. Im Gegensatz dazu finden sich auch einige Quellen aus eurozentristischer Perspektive. Einen genaueren Einblick in das Leben der Beherrschten liefert das Schulbuch ebenfalls, neben dem Wirken der europäischen Kolonialmächte. Auf die Multiperspektivität ist immer wieder seitens der AutorInnen geachtet worden.

Die Analyse des Schulbuchs zeigt, dass die inhaltlichen Kriterien hinsichtlich Richtigkeit und Aktualität grundsätzlich erfüllt sind, auch wenn einige Themen, wie der Kolonialismus in Afrika, lediglich oberflächlich behandelt werden. Positiv hervorzuheben ist der geschichtskulturelle Zugang, etwa durch die kritische Auseinandersetzung mit Brettspielen, die koloniale Narrative reproduzieren, sowie durch Reflexionen über kulturelle Aneignung und mediale Darstellungen. Hinsichtlich der Vollständigkeit deckt das Buch zentrale Themen des Lehrplans ab, konzentriert sich jedoch vorrangig auf Beispiele aus Amerika, wobei problematische Aspekte von Geschichtsbildern in der Gegenwart, etwa durch Filme und Kostüme, ebenfalls thematisiert werden. Die Relevanz für die Lebenswelt der SchülerInnen ist deutlich gegeben, da aktuelle gesellschaftliche Debatten aufgegriffen und in einem historischen Kontext reflektiert werden. In Bezug auf Transparenz und Offenlegung sind zwar Quellen und ein Literaturverzeichnis vorhanden, jedoch fehlen klare Lernziele und ausführliche Erläuterungen zu den Grundannahmen der AutorInnen. Didaktisch überzeugt das Werk mit altersgemäßen Texten, klaren methodischen Anleitungen und einer breiten Palette an Arbeitsformen, wenngleich kreative und digitale Aufgabenformate unterrepräsentiert bleiben. Die Kompetenzförderung erfolgt gezielt, insbesondere im Bereich der historischen Methoden- und Sachkompetenz, durch differenzierte Aufgaben zur Quellenkritik, Kartenanalyse und Fachbegriffsklärung. Multiperspektivität ist erfreulicherweise stark ausgeprägt, da sowohl kolonialisierte als auch kolonialisierende Perspektiven einbezogen werden, wodurch ein differenziertes Bild kolonialer Herrschaftsverhältnisse vermittelt wird.

6.2.5.3. *Weltgeschehen Geschichte und Politische Bildung 5/6*

Weltgeschehen Geschichte und Politische Bildung 5/6	
AutorInnen	Verena Kleinberger, Ernst Bruckmüller, Christa Donnermair, Dr. Christopher Treiblmayr, Friedrich Öhl, Veronika Mandorfer
Verlag, Verlagsort	Hölder-Pichler-Tempsky , Wien
Erscheinungsjahr	2020

Buchaufbau - Bucheinteilung	angeordnet nach Themen (Politik, Kultur und Religion zur Zeit der Antike; Gesellschaft, Wirtschaft und Recht in der Antike; Migration, Expansion, Reichsbildung und Kulturtransfer; Hoch- und Spätmittelalter; Umbrüche in der frühen Neuzeit; Neue Herrschaftsformen; Expansionen; Revolutionen und ihre Folgen; Das lange 19. Jahrhundert) zeitliche Abfolge berücksichtigt (Antike, Mittelalter, frühe Neuzeit), Methodentrainings, Längsschnitt Österreich und Bildung
Kapitelaufbau	Kapiteleinstieg inkl. Nennung der Kompetenzen, Impulstexte, Quellen, Arbeitsaufgaben sowie Zeitleiste; Inhaltsseiten, Abschlusseiten/Kompetenztraining, Kontextualisierungen (grau gekennzeichnet – erlauben multiperspektivischen Umgang mit den Lerninhalten)
Hinweise auf Kompetenzen	Ja – auf der Einstiegsseite und beim Kompetenztraining inkl. kurzer Erklärung
Seitenbereich für die Analyse	S. 218 -255
Themengebiete	Entdeckungsfahrten, frühe Kolonialreiche, Sklavenhandel, Imperialismus, kolonialistisches Denken, Herrschaft und Leben in den Kolonien, Rückwirkungen der Expansion auf Europa, Erforschung der Welt
Zusatzteile/Arbeitsbücher	Nein

Im Schulbuch **Weltgeschehen Geschichte und Politische Bildung 5/6** wird intensiv auf die **Richtigkeit und Aktualität** geachtet. Besonders deutlich wird dies bei den grau hinterlegten Feldern, die der Kontextualisierung dienen. Dabei wird das vermittelte Wissen der Autorentexte von verschiedenen Blickwinkeln beleuchtet und auf aktuelle

Erkenntnisse bzw. Überlegungen der Forschung eingegangen. Beispielsweise werden die SuS darauf aufmerksam gemacht, dass die nach den europäischen Erkundungsfahrten durch Adelige oder reiche BürgerInnen entstandenen Kunst- und Wunderkammern kritisch zu betrachten sind, da sich oft die Frage nach der Herkunft der Objekte stellt (S. 243). Das Kriterium ist insgesamt vollständig erfüllt.

Zur **Vollständigkeit** lässt sich sagen, dass besonders die Expansionen sowie die entstehenden Kolonien genau thematisiert werden. Die Gründe dafür werden aufgegriffen und die Auswirkungen auf Herrschende und Beherrschte ausführlich dargestellt. Dabei geht es jedoch vor allem um das Leben in den Kolonien seitens der Beherrschten, Rassismus, das brutale Vorgehen im Kongo nach der Berliner Kongo-Konferenz sowie die Arbeitsbedingungen auf Plantagen und die Lebensbedingungen der SklavInnen. Seitens der Herrschenden wird sich auf ihr Vorgehen, um ihre Macht zu erweitern bzw. erhalten, fokussiert. Aber auch die Rückwirkungen auf das Leben in Europa spielen eine Rolle. Dabei werden die Verschiebung des politischen und wirtschaftlichen Schwerpunkts, die Änderung des Weltbildes, neue Nahrungs- und Genussmittel und die Internationalisierung des Lebensstils aufgegriffen. Die Darstellung von Kolonialismus in geschichtskulturellen Produkten erfolgt immer wieder unterschwellig auf den Themenseiten. Explizit wird sich jedoch bei dem Kompetenztraining mit Karikaturen befasst. Somit ist die Kategorie mit Sicherheit zur Gänze erfüllt.

Auch die **Relevanz** ist in diesem Schulbuch klar erfüllt, denn die Themen sind für die Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler von Bedeutung. Deutlich wird dies auch immer wieder durch die Kontextualisierungen, bei denen oft Bezüge zur Gegenwart hergestellt werden, durch die die SuS ihre eigene Lebenswelt besser verstehen können. Ein gutes Beispiel dafür ist die Kontextualisierung betreffend die US-amerikanischen Mannschaften unterschiedlicher Sportarten, denn deren Namen, Logos oder Maskottchen weisen immer noch starke Bezüge zur indigenen Bevölkerung auf, was aktuell zu Protesten führt (S. 231).

Zur Kategorie **Transparenz und Offenlegung** muss angemerkt werden, dass die historischen (Grund-)Annahmen der Autorinnen und Autoren auf der Einstiegsseite ersichtlich sind. Diese finden sich in einem kurzen Autorentext sowie dem Zeitstrahl (S.

219). Die Grundannahmen könnten jedoch genauer formuliert werden, da sie sehr kurz gehalten sind. Die Lernziele sind nicht explizit genannt, dennoch gibt es eine Übersicht, welche Kompetenzen in diesem Kapitel gefördert werden. Vollständige Quellen- und Textangaben finden sich am Ende des Buches. Die Textquellen sind leicht verständlich und übersichtlich zugeordnet. Dies trifft auch auf das Bilderverzeichnis zu. Außerdem ist positiv anzumerken, dass es ein Personenverzeichnis mit kurzer Beschreibung gibt. Die Kategorie ist somit erfüllt.

Da Inhalte dem Alter adäquat angepasst sind, entspricht die Kategorie **Klarheit** den Anforderungen. Falls Fachvokabular, spezielle Bezeichnungen etc. im Autorentext vorkommen, werden diese erklärt. Auch bei dem Arbeiten mit Karikaturen gibt es einen Überblick über die Geschichte der Karikaturen, Formulierungshilfen für die Analyse sowie eine wirklich sehr genaue und verständliche Anleitung, die seitens der Lernenden einer Sekundarstufe II problemlos umgesetzt werden kann.

Bei der **methodischen Vielfalt** ist festzuhalten, dass sie ähnlich wie bei den anderen Schulbüchern zu bewerten ist. Der Kolonialismus wird mit passenden und verschiedenen didaktischen Methoden vermittelt. Dabei handelt es sich um methodisch eindeutige und nachvollziehbare Anleitungen zur Erarbeitung von historischen Erkenntnissen. Kritisch anzumerken ist jedoch wieder, dass die meisten Methoden das Schreiben von Texten verlangt, zwar mit unterschiedlichen Schreibhandlungen, die durch Operatoren charakterisiert sind, aber Abwechslung wird eher weniger geboten. Selten gibt es Rechercheaufträge im Internet, Gruppenarbeiten oder Partnerarbeiten sucht man vergeblich. Die methodische Vielfalt ist somit teilweise gegeben, sollte jedoch noch abwechslungsreicher gestaltet werden.

Die Fokussierung auf die **Kompetenzentwicklung und -förderung** ist in diesem Schulbuch jedoch wieder sehr ausgeprägt. Die Inhalte sind so gestaltet, dass sie die Förderung der Kompetenzen des Lehrplans unterstützen und die Entwicklung des hist. Denkens ermöglichen, da die SuS im Zuge der hist. Methodenkompetenz Quellen und Darstellungen unterscheiden sowie Geschichtskarten hinterfragen. Im Sinne der hist. Sachkompetenz lernen die Jugendlichen, fachspezifische Begriffe bzw. Konzepte beispielsweise mithilfe von Fachliteratur zu klären und deren Definitionen zu vergleichen. Außerdem fördert das Kapitel auch die hist. Orientierungskompetenz, indem

Orientierungsangebote in Darstellungen der Vergangenheit zuerst erklärt und aufgezeigt werden, bevor die Lernenden es selbst ausprobieren.

Die Kategorie **Multiperspektivität** ist klar erfüllt, da besonders in den Kontextualisierungen auf dieses Merkmal geachtet wurde. Der Kolonialismus wird dementsprechend mithilfe von verschiedenen Perspektiven und Narrativen dargestellt.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass das Schulbuch **Weltgeschehen Geschichte und Politische Bildung 5/6** die inhaltlichen Kriterien der Richtigkeit und Aktualität in vollem Umfang erfüllt, indem es historische Sachverhalte nicht nur fachlich korrekt, sondern auch mit aktuellen Forschungsperspektiven kontextualisiert. Dies geschieht beispielsweise durch kritische Hinweise auf die Herkunft von Objekten in Kunst- und Wunderkammern. Die Vollständigkeit ist ebenfalls gegeben, da sowohl Ursachen als auch Auswirkungen kolonialer Expansionen differenziert dargestellt werden, wobei der Fokus auf den Erfahrungen der Beherrschten liegt, etwa im Kontext des Kongos oder der Plantagenwirtschaft, jedoch auch Rückwirkungen auf Europa thematisiert werden. Die Darstellung kolonialer Repräsentationen erfolgt sowohl implizit in den Themenseiten als auch explizit im Kompetenztraining wie etwa bei der Analyse von Karikaturen. Die Relevanz für die Lebenswelt der SchülerInnen ist stark ausgeprägt, da Bezüge zur Gegenwart, wie die problematische Verwendung indigener Symbole in US-Sportteams, systematisch hergestellt werden. In Bezug auf Transparenz und Offenlegung werden grundlegende Annahmen sowie Kompetenzen zu Beginn des Kapitels genannt, auch wenn Lernziele nicht explizit formuliert sind. Quellen-, Text- und Bildverzeichnisse sowie ein Personenregister sind umfassend und benutzerfreundlich gestaltet. Die didaktische Klarheit ist hoch, da Fachbegriffe verständlich erklärt und methodische Anleitungen altersadäquat und präzise vermittelt werden. Die methodische Vielfalt ist zwar grundsätzlich vorhanden, zeigt sich jedoch stark textzentriert. Alternative Arbeitsformen wie Gruppenarbeit oder digitale Recherche bleiben unterrepräsentiert. Die Kompetenzförderung ist durchgängig gegeben, mit besonderem Fokus auf historische Methoden-, Sach- und Orientierungskompetenz, während Multiperspektivität konsequent berücksichtigt wird, insbesondere durch vielfältige Kontextualisierungen und narrative Zugänge zum Kolonialismus.

6.3. Zusammenfassung der Analyseergebnisse

Die Analyse zeigt, dass die Schulbücher sowohl Gemeinsamkeiten als auch Unterschiede innerhalb der Analysekriterien aufweisen. Die Büchern der 2. Klasse AHS sind fachlich korrekt und altersgerecht aufbereitet. Sie beinhalten einerseits reflexive Aufgaben, die die Urteilskompetenz fördern, wobei Rassismus und Kolonialismus nur rudimentär behandelt werden. Andererseits unterscheiden sie sich hinsichtlich ihrer Transparenz. Das Schulbuch Zeitbilder 2 schneidet am besten durch das Quellen- und Literaturverzeichnis ab. Auch die Methodik sticht hervor, denn diese steigert sich von Querdenken 2 über Zeitbilder 2 bis Mehrfach Geschichte 2. Die Multiperspektivität ist leider bei allen sehr schwach, wobei sie in Zeitbilder 2 erkennbar ist. Bei den Büchern der 3. Klasse AHS zeigt sich ein ähnliches Bild. Sie beinhalten alle drei korrekte und aktuelle Inhalte, altersgerechte Fachbegriffe sowie passende Erklärungen und die Kompetenzen sind meist explizit gekennzeichnet. Inhaltlich ist jedoch Mehrfach Geschichte 3 am schwächsten, Zeitbilder 3 am ausführlichsten. Während Querdenken 3 sehr textlastig im Zusammenhang mit Aufgabenstellungen ist, bietet Mehrfach Geschichte 3 eine größere methodische Auswahl. Zeitbilder 3 überzeugt im Sinne der Multiperspektivität auch mit einem Afrikabezug sowie Gegenwartsbezug.

Die Schulbücher der Sekundarstufe I liefern solide Grundinformationen, bleiben jedoch methodisch meist im Schreibauftrag verhaftet. Multiperspektivität ist eher marginal vorhanden, sodass SchülerInnen vorwiegend eurozentristische Narrative übernehmen. Das selbstständige historische Denken wird hier nur ansatzweise gefördert. Querdenken 3 und Mehrfach Geschichte 3 fördern historisches Denken zwar über klare Kompetenzhinweise, bleiben aber in der Perspektivenvielfalt bzw. Themenbreite teilweise hinter den Lehrplananforderungen zurück.

Die Geschichtsbücher der Sekundarstufe II für die 6. Klasse AHS zeichnen sich durch ihre fachliche Korrektheit aus, sind differenziert und aktuell. Transparenz wird durch klare Lernziele, Autorentexte und umfassende Quellenverzeichnisse hergestellt. Außerdem besteht eine starke Kompetenzorientierung hinsichtlich der Methoden-, Sach- und Urteilskompetenz. Sie unterscheiden sich jedoch bei der Kategorie Methodik, da Weltgeschehen Geschichte und Politische Bildung 5/6 textintensiv ist, während Zeitbilder 5/6 auch mehr Diskurs-Formate bietet.

Alle drei Werke zeichnen sich durch fachliche Tiefe, systematische Quellenarbeit und klare Kompetenzorientierung aus. Weltgeschehen Geschichte und Politische Bildung 5/6 schafft durch kontextualisierte Gegenwartsbezüge und stringente Multiperspektivität optimale Bedingungen für historisches Denken. Zeitbilder 5/6 besticht durch vielfältige Methoden, Alles Geschichte 6 durch kritische Reflexion geschichtskultureller Phänomene.

Insgesamt lässt sich festhalten, dass die Förderung historischen Denkens mit steigenden Schulstufen sowohl inhaltlich als auch methodisch deutlich zunimmt. Während in der Unterstufe noch Struktur und Perspektivenbreite fehlen, bieten vor allem die Sekundarstufe II-Bücher reiche Anlässe zur kritischen Quellenarbeit, Multiperspektivität und Kontextualisierung in Vergangenheit und Gegenwart.

Bei der Überprüfung der beiden aufgestellten Thesen²¹² ergibt sich, dass These 1 (Die Kompetenzen, die laut Lehrplan gefördert werden müssen, werden innerhalb des Themenbereichs Kolonialismus in unterschiedlich starken Ausprägungen aufgegriffen und gestärkt.) zutrifft. Die Kompetenzen, die laut Lehrplan gefördert werden müssen, werden innerhalb des Themenbereichs Kolonialismus in unterschiedlich starken Ausprägungen aufgegriffen und gestärkt. In den Schulbüchern der Sekundarstufe I finden sich Kompetenzhinweise meist implizit (z. B. Politische Urteilskompetenz durch Reflexionsaufträge), sind aber wenig systematisch ausgewiesen. Die Kompetenzen bei Querdenken 3 und Mehrfach Geschichte 3 sind teils explizit gekennzeichnet, teils nur andeutungsweise. Zeitbilder 3 zeigt hier die konsequenteste und klarste Ausweisung (Orientierungs-, Methoden-, Frage- und Urteilskompetenz). In den Geschichtsbüchern der Sekundarstufe II sind alle Werke sehr klar kompetenzorientiert, denn die Operatoren werden erklärt bzw. verwendet, Förderziele genannt und Methoden-, Sach- und Urteilskompetenz systematisch gestärkt.

²¹² These 1: Die Kompetenzen, die laut Lehrplan gefördert werden müssen, werden innerhalb des Themenbereichs Kolonialismus in unterschiedlich starken Ausprägungen aufgegriffen und gestärkt.
These 2: Die relevanten Themenbereiche des Lehrplans werden nicht vollständig abgedeckt, sind jedoch fachlich korrekt, aktuell und die Quellen in einer passenden Weise angegeben.

Grundsätzlich kann also festgehalten werden, dass die Stärke der Kompetenzförderung mit der Stufe steigt, aber in jedem Buch vorhanden ist, wenn auch nicht überall gleich ausgeprägt.

These 2 (Die relevanten Themenbereiche des Lehrplans werden nicht vollständig abgedeckt, sind jedoch fachlich korrekt, aktuell und die Quellen in einer passenden Weise angegeben.) trifft hingegen weitestgehend zu, unterliegt jedoch Einschränkungen. Die unvollständige Abdeckung des Lehrplans konnte teilweise bewiesen werden, da vor allem in der Unterstufe oft die afrikanische Kolonialgeschichte oder Rassismusperspektiven (Querdenken 2, Mehrfach Geschichte 2) fehlen. Der afrikanische Kolonialismus kommt nur marginal vor. Die fachliche Korrektheit und Aktualität ist fast durchgehend gewährleistet, da die Darstellungen meist modernen Forschungsstandards entsprechen und etwa eurozentristische Mythen korrigieren. Die Quellen sind leider nicht immer in einer passenden Weise angegeben. Die Analyseergebnisse waren hier teilweise sehr unterschiedlich, da auf der einen Seite Bücher bzw. Reihen wie Zeitbilder und Weltgeschehen ausführliche Verzeichnisse aufweisen, auf der anderen Seite Querdenken 2 und Mehrfach Geschichte 2 nur ungenaue oder gar keine direkten Quellenverweise beinhalten.

Die Lehrplanthemen werden oft nur partiell abgedeckt, aber stets korrekt und aktuell vermittelt. Die Quellentransparenz variiert von Buch zu Buch, ist jedoch in den meisten Titeln gut gelöst. Insgesamt spiegeln die Analyseergebnisse jedoch die beiden Thesen wider.

7. Fazit

Ziel dieser Arbeit war es, zu ermitteln, inwiefern österreichische Geschichtsschulbücher Zugänge zum historischen Denken eröffnen, wenn sie das Thema Kolonialismus in Afrika aufgreifen. Die Analyse stützte sich auf einen theoretischen Bezugsrahmen, der zum einen grundlegende Modelle historischen Denkens von Rüsen, Seixas und Ecker, zum anderen Kompetenzmodelle sowie den österreichischen Lehrplan für Geschichte und Politische Bildung umspannt. Aus diesen Theorien wurden vier inhaltliche (Richtigkeit/Aktualität, Vollständigkeit, Relevanz, Transparenz) und vier didaktische

Kriterien (Klarheit, methodische Vielfalt, Kompetenzförderung, Multiperspektivität) abgeleitet, die als Leitlinie für die Schulbuchanalyse dienen.

Nach Rüsen bedarf historisches Denken eines Kreislaufs aus Orientierung, Hinsichten (Theorien/Perspektiven), Methoden, Repräsentationen und Funktionen der kollektiven Erinnerung. Seixas ergänzt diesen Ansatz um sechs „Probleme“ (Bedeutung, Quellenbeweis, Kontinuität/Wandel, Kausalität, Perspektivenwechsel, ethische Dimension), die Schülerinnen und Schüler bewältigen müssen. Ecker betont in seinem zirkularen Modell, dass historisches Lernen als kommunikative Ko-Konstruktion auf Zielsetzungen, Themenwahl, Methoden und Reflexionsschleifen beruht.

Das FUER-Kompetenzstrukturmodell systematisiert historisches Denken in vier Kompetenzbereichen (Frage-, Methoden-, Orientierungs- und Sachkompetenz) und differenziert sie weiter in Einzelkompetenzen auf basalem, intermediärem und elaboriertem Niveau. Gautschi und Pandel präzisieren unter anderem, welche Fertigkeiten und Denkhaltungen in schulischen Lehr- und Lernprozessen entwickelt werden sollen.

Die vorliegende Masterarbeit hat gezeigt, dass die Zugänge zum historischen Denken in österreichischen Geschichtsschulbüchern im Themenfeld Kolonialismus in Afrika über die Schulstufen hinweg deutliche Unterschiede aufweisen. Geschichtsbücher wie Querdenken 2 und Mehrfach Geschichte 2 erfüllen zwar die Erwartungen an fachliche Korrektheit und altersgerechte Sprache, sie versäumen aber fast vollständig die Offenlegung von Grundannahmen und Lernzielen. Sie liefern fachlich korrekte Informationen zu Sklaverei und Dreieckshandel, behandeln das Thema Kolonialismus in Afrika jedoch nur am Rande und ohne tiefergehende Begriffsklärungen. Die folgenreichen politischen und ökonomischen Verflechtungen Afrikas bleiben unzureichend thematisiert, ebenso wie die ethischen Dimensionen und der fortbestehende Rassismus. Multiperspektive Zugänge und explizite Kompetenzhinweise fehlen nahezu vollständig, sodass Schülerinnen und Schüler in diesen frühen Jahrgängen kaum angeregt werden, historische Narrative kritisch zu hinterfragen oder eigenständig Fragestellungen zu entwickeln. Das begrenzte methodische Angebot reicht nicht aus, um historisches Denken weitreichend systematisch zu fördern. Eine stärkere thematische Durchdringung der afrikanischen Kolonialgeschichte und eine explizite Verknüpfung mit

Kompetenzziele sind deshalb in der Unterstufe dringend erforderlich. Querdenken 3 eröffnet mit seinem Modulaufbau und parallel dargestellten Zeitstrahl explizite Ziele und verweist auf Kompetenzen, bleibt aber textlastig. Außerdem erweitert es den Fokus um Imperialismus und Rassismus, bleibt jedoch methodisch textzentriert. Mehrfach Geschichte 3 profitiert von hoher methodischer Vielfalt wie Gruppenarbeit, Recherche sowie Karikaturanalyse, konzentriert sich jedoch überwiegend auf eurozentristische Narrative und verzichtet auf transparente Quellennachweise. Das Buch punktet mit einer breiten Bandbreite an Aufgabenformaten, vernachlässigt jedoch afrikanische Perspektiven und authentische Quellentexte.

Zeitbilder 3 verbindet zielgenaue Kompetenzangaben, altersgerechte Begriffserklärungen und multiperspektivische Quellentexte wie zum Beispiel etwa zum Handy-Kongo-Bezug in exemplarischer Weise. Zeitbilder 3 erweist sich als das ausgewogenste Werk, denn es kombiniert fundierte Quellenarbeit, explizite Kompetenzverweise und multiperspektivische Impulse. Damit gelingt Zeitbilder 3 am wirkungsvollsten, historische Orientierung, Methoden- und Fragekompetenz zu fördern. Allerdings bleibt auch hier die methodische Vielfalt im Umgang mit digitalen Quellen und kreativen Präsentationsformen ausbaufähig.

In der Sekundarstufe II erreichen alle untersuchten Lehrwerke eine wissenschaftlich solide und aktuelle Darstellung der Kolonialgeschichte. Zeitbilder 5/6 dokumentiert Quellen ausführlich, erläutert historische Kategorien und verankert Lernziele sowie Kompetenzen am Kapiteleinstieg. Weltgeschehen Geschichte & Politische Bildung 5/6 ergänzt dieses Angebot um kontextualisierte Gegenwartsbezüge (z. B. Proteste gegen US-Sport-Logos), streng strukturierte Kompetenztrainingsseiten und ein Personen- und Quellenregister. Alles Geschichte 6 integriert geschichtskulturelle Reflexionen (Brettspiele, Filme) in sein Kapitel und fördert insbesondere historische Sach- und Methodenkompetenz. Insgesamt erreicht die Sekundarstufe II eine hohe Kompetenzorientierung, die historisches Denken im Sinne der curricularen Vorgaben nachhaltig fördert.

Aus den Analyseergebnissen lassen sich drei zentrale Entwicklungslinien ableiten: Erstens steigt die Tiefe der inhaltlichen Auseinandersetzung mit Kolonialgeschichte und die Qualität multiperspektivischer Zugänge mit zunehmender Schulstufe deutlich an.

Zweitens nimmt die Transparenz hinsichtlich der historischen Grundannahmen, der Lernziele und der wissenschaftlichen Quellenangaben über die Stufen hinweg signifikant zu. Während Unterstufenwerke kaum Quellenverzeichnisse bieten, dokumentieren Sekundarstufe-II-Titel umfangreiche Nachweise, die eine eigenständige Quellenkritik ermöglichen. Drittens korreliert die methodische Vielfalt mit dem Kompetenzfokus: Bücher, die eine Vielzahl von Arbeitsformen bereitstellen, fördern die historische Methoden-, Frage- und Urteilskompetenz am effektivsten.

Aus diesen Befunden ergeben sich konkrete Empfehlungen für die Ausgestaltung künftiger Schulbuchauflagen und für die Unterrichtspraxis, damit das historische Denken noch intensiver gefördert werden kann. Unterstufenwerke müssen dringend um narrative und quellenbasierte Zugänge zum kolonialen Afrika ergänzt werden. Lehrbuchautorinnen und -autoren sollten klare Kompetenzhinweise einfügen und Aufgaben integrieren, die Schülerinnen und Schüler eigenständig Fragestellungen formulieren und multiperspektivisch bearbeiten lassen. In der Sekundarstufe I empfiehlt es sich, den afrikanischen Kontinent nicht nur im Kontext von Sklaverei zu behandeln, sondern auch die politischen, ökonomischen und kulturellen Folgen des Kolonialismus systematisch darzustellen.

Für die Sekundarstufe II gilt es, den hohen Qualitätsstandard beizubehalten und gleichzeitig die methodische Vielfalt weiter auszubauen. Kooperative Lernformen, Simulationen und projektorientierte Aufgaben können das historische Lernen vertiefen und Kompetenzen fördern. Die multiperspektive Darstellung kolonialer Geschichte muss kontinuierlich reflektiert werden, indem etwa postkoloniale Stimmen und afrikanische Historikerperspektiven integriert werden.

Abschließend lässt sich festhalten, dass aktuelle Schulbücher das Potenzial besitzen, historisches Denken zu fördern. Voraussetzung dabei ist, dass sie inhaltliche Tiefe, methodische Vielfalt und Kompetenzorientierung in kohärenter Weise miteinander verknüpfen. Nur durch eine konsequente Weiterentwicklung dieser Medien lässt sich die zentrale Aufgabe des Geschichtsunterrichts erfüllen: Schülerinnen und Schüler dazu zu befähigen, Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft kritisch zu verknüpfen, multiperspektivisch zu denken und verantwortungsvoll in einer globalisierten Welt zu handeln.

8. Quellenverzeichnis

Andrea *Brait*, Sabine *Mader*, Cornelia *Sommer-Hubatschke*, Andrea *Strutz*, *Querdenken 2* (Wien 2017)

Andrea *Brait*, Cornelia *Sommer-Hubatschke*, *Querdenken 3* (Wien 2023)

Margot *Graf*, Martina *Vogel-Waldhütter*, *Mehrfach Geschichte 2 Teil 1* (Linz 2024)

Margot *Graf*, Martina *Vogel-Waldhütter*, *Mehrfach Geschichte 2 Teil 2* (Linz 2024)

Margot *Graf*, Franz *Halbartschlager*, Martina *Vogel-Waldhütter*, *Mehrfach Geschichte 3 Teil 1* (Linz 2024)

Margot *Graf*, Franz *Halbartschlager*, Martina *Vogel-Waldhütter*, *Mehrfach Geschichte 3 Teil 2* (Linz 2024)

Christian *Huppert*, Georg *Rösel*, Alice *Seiz*, Lukas *Sternik*, *Alles Geschichte 6* (Wien 2024)

Verena *Kleinberger*, Ernst *Bruckmüller*, Christa *Donnermair*, Christopher *Treiblmayr*, Friedrich *Öhl*, Veronika *Mandorfer*, *Weltgeschehen Geschichte und Politische Bildung 5/6* (Wien 2020)

Barbara *Kronberger-Schmid*, *Zeitbilder 2* (Wien 2024)

RIS: Lehrpläne, online abrufbar unter:
<https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008568> (5.11.2023)

RIS: Lehrplan, S. 5. online abrufbar unter:
https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2023_II_1/Anlagen_0012_E1BFECE6_7E8B_4ACF_AEFD_3EC871222138.pdf (9.8.2024)

Alois *Scheucher*, Anton *Wald*, Ulrike *Ebenhoch*, *Zeitbilder 3* (Wien 2023)

Alois *Scheucher*, Josef *Scheipl*, Eduard *Staudinger*, Ulrike *Ebenhoch*, *Zeitbilder 5/6* (Wien 2017)

9. Literaturverzeichnis

Heinrich *Ammerer* (Hrsg.), Elfriede Windischbauer (Hrsg.), Kompetenzorientierter Unterricht in Geschichte und Politischer Bildung. Diagnoseaufgaben mit Bildern (Edition Polis, Wien 2011)

Franz *Ansprenger*, Kolonisierung und Entkolonisierung in Afrikas (Quellen- und Arbeitshefte zur Geschichte und Politik, Stuttgart 1973)

Erin *Blakemore*, What is colonialism? Abrufbar unter:

<https://www.nationalgeographic.com/culture/article/colonialism> (23.8.2024)

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, Bildungsstandards in der Allgemeinbildung, abrufbar unter:

<https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/bef/bist/bildungsstandards.html> (31.7.2024)

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, Bildungsstandards Allgemeinbildung, abrufbar unter:

<https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/bef/bist.html> (8.8.2024)

Brockhaus: Schulbuch, abrufbar unter: <https://brockhaus.at/ecs/enzy/article/schulbuch> (26.7.2024)

Alois *Ecker*, Communications on History. Building Identity and “Making Sense of History” in the History Course—A Matrix for Empowering Historical Thinking (Creative Education 2022, 13)

Alois *Ecker*, Standards der Schulbuchanalyse – Standards der Schulbuchautoren? Die Funktion des Geschichtslehrbuches zwischen Enzyklopädie und Neuen Medien. In: Materialien zur Geschichtsdidaktik. Lehrplan – Schulbuch – Methode, Im Bermudadreieck des Lehrens und Lernens, (Konferenz für Geschichtsdidaktik I/2001) S. 3-16

Klaus *Edel*, Das Schulbuch im Geschichteunterricht, online abrufbar unter <https://fdzgeschichte.univie.ac.at/ueber-uns/mitarbeiterinnen/klaus-edel/schulbuchanalyse/> (27.7.2024).

Frantz *Fanon*, Die Verdammten dieser Erde (Frankfurt am Main 1966)

Eckhardt *Fuchs*, Inga *Niehaus* und Almut *Stoletzki*, Das Schulbuch in der Forschung. Analysen und Empfehlungen für die Bildungspraxis (Göttingen 2014)

Peter *Gautschi*, Guter Geschichtsunterricht. Grundlagen, Erkenntnisse, Hinweise, (Wochenschau Geschichte, Schwalbach 2009)

Peter *Gautschi*, Kompetenzen von Lernenden. In: Barbara Bonhage (Hg.): Hinschauen und nachfragen. Die Schweiz und die Zeit des Nationalsozialismus im Licht aktueller Fragen, (Zürich 2006) S. 1-13

Wolfgang *Hasberger* und Andreas *Körber*, Geschichtsbewusstsein dynamisch. In: Andreas *Körber* (Hrsg.), Geschichte – Leben – Lernen. Bodo von Borries zum 60. Geburtstag (Schwalbach 2003)

Werner Heil, Kompetenzorientierter Geschichtsunterricht, (Geschichte im Unterricht Bd. 1, Stuttgart 2010)

Andreas *Hiller*, Das Schulbuch zwischen Internet und Bildungspolitik, Konsequenzen für das Schulbuch als Leitmedium und die Rolle des Staates in der Schulbildung (Medienwissenschaften Band 20, Marburg 2012)

Eric J. *Hobsbawm*, Das imperiale Zeitalter 1875-1914 (Frankfurt am Main 2004)

Thomas *Höhne*, Über das Wissen in Schulbüchern – Elemente einer Theorie des Schulbuchs. In: Eva Matthes und Carsten Heinze (Hrsg.), Das Schulbuch zwischen Lehrplan und Unterrichtspraxis (Bad Heilbrunn 2005)

Andreas *Körber*, Die Dimensionen des Kompetenzmodells "Historisches Denken". In: Andreas *Körber* (Hrsg.): Kompetenzen historischen Denkens: Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik (Neuried 2007) S. 89 bis 155

Andreas *Körber*, Kompetenzmodelle in der Geschichtsdidaktik. In: Georg *Weißen* (Hrsg.) und Beatrice *Ziegler*, Handbuch Geschichts- und Politikdidaktik (Wiesbaden 2022)

Walter *Kissling*, „... Die Jugend aus keinem anderen als den vorgeschriebenen Büchern unterweisen“ - Das Hilfsmittel Schulbuch als historisches Medium der Unterrichtskontrolle. In: Richard Olechowski (Hrsg.), Schulbuchforschung (Frankfurt 1995)

Dieter *Mersch*, Medientheorien zur Einführung (Hamburg 2006)

G. Macharia *Munene*, The United States and the Berlin Conference on the Partition of Africa, 1884–1885. In: Transafrican Journal of History, Jg. 19 (1990) S. 73–79

Philipp *Mayring*, Einführung in die qualitative Sozialforschung: eine Anleitung zu qualitativem Denken (Weinheim 2002),

Lars *Müller*, Diskurse und Praktiken der Schulbuchproduktion in der Bundesrepublik Deutschland und England am Beispiel von Afrikawissen (Studien des Georg-Eckert-Instituts zur internationalen Bildungsmedienforschung Band 150, Brill 2021)

T. *Müller*, K. *Bischof* u.a., Grundlagen des Historischen Denkens, abrufbar unter: https://geoges.ph-karlsruhe.de/wiki/index.php/Grundlagen_des_Historischen_Denkens (30.7.2024)

Hans-Jürgen *Pandel*, Geschichtsunterricht nach PISA. Kompetenzen, Bildungsstandards und Kerncurricula (Forum Historisches Lernen, Schwalbach 2005)

Bettina *Paireder*, Möglichkeiten und Grenzen des Schulgeschichtsbuchs für einen kompetenzorientierten Geschichtsunterricht (Dissertation, Wien 2017)

Wolfgang *Reinhard*, Die Unterwerfung der Welt. Globalgeschichte der europäischen Expansion 1415-2015 (München 2016)

Jörn *Rüsen*, Historische Vernunft. Die Grundlagen der Geschichtswissenschaft (Grundzüge einer Historik Band 1, Göttingen 1983)

Alexander *Schöner*, Kompetenzbereich historische Sachkompetenz. In: Andreas *Körber*, Waltraud *Schreiber* und Alexander *Schöner* (Hrsg.), Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik (Kompetenzen: Grundlagen – Entwicklung – Förderung Band 2, Neuried 2007) S. 265-314

Waltraud *Schreiber*, Andreas *Körber* u.a., Historisches Denken. Ein Kompetenzstrukturmodell (Neuried 2006, Kompetenzen: Grundlagen – Entwicklung – Förderung Band 1)

Waltraud *Schreiber* und Andreas *Körber* u.a., Historisches Denken. Ein Kompetenz-Strukturmodell. In: Waltraud *Schreiber*, Andreas *Körber* u.a., Historisches Denken. Ein

Kompetenzstrukturmodell (Kompetenzen: Grundlagen – Entwicklung – Förderung Band 1, Neuried 2006) S. 13-17

Waltraud *Schreiber*, Andreas *Kröber*, Bodo v. *Borries* u.a., Historisches Denken. Ein Kompetenz-Strukturmodell (Basisbeitrag), In: Andreas *Körber*, Waltraud *Schreiber* und Alexander *Schöner* (Hrsg.), Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik (Kompetenzen: Grundlagen – Entwicklung – Förderung Band 2, Neuried 2007) S.17-53

Waltraud *Schreiber*, Kompetenzbereich historische Fragekompetenzen. In: Andreas *Kröber*, Waltraud *Schreiber* und Alexander *Schöner* (Hrsg.), Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik (Kompetenzen: Grundlagen – Entwicklung – Förderung Band 2, Neuried 2007) S. 155-194.

Waltraud *Schreiber*, Kompetenzbereich historische Methodenkompetenz. In: Andreas *Körber*, Waltraud *Schreiber* und Alexander *Schöner* (Hrsg.), Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik (Kompetenzen: Grundlagen – Entwicklung – Förderung Band 2, Neuried 2007) S. 194-235

Waltraud *Schreiber*, Kompetenzbereich historische Orientierungskompetenzen. In: Andreas *Körber*, Waltraud *Schreiber* und Alexander *Schöner* (Hrsg.), Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik (Kompetenzen: Grundlagen – Entwicklung – Förderung Band 2, Neuried 2007) S. 236-264

Ulrike Schuerkens, Geschichte Afrikas. Eine Einführung (Geschichte der Kontinente Band 3, Köln, Weimar u.a. 2009)

Peter *Seixas*, A Modell of Historical Thinking (Educational philosophy and theory, Vol. 49, No. 6, Abington 2017) S. 593–605

Karl *Vocelka*, Geschichte der Neuzeit 1500-1918 (Wien, Köln u.a. 2010)

Universität Zürich (2016): <https://www.worlddevelopment.uzh.ch/en/atlas/intro.html> (13.10.2023)

10. Abbildungsverzeichnis

Geschichtsbewusstsein dynamisch (Wolfgang *Hasberger* und Andreas *Körber*, Geschichtsbewusstsein dynamisch. In: Andreas *Körber* (Hrsg.), Geschichte – Leben – Lernen. Bodo von Borries zum 60. Geburtstag (Schwalbach 2003)

Historischen Denken in pluralen demokratischen Gesellschaften (Waltraud Schreiber, Andreas Köber u.a., Historisches Denken. Ein Kompetenzstrukturmodell, In: Waltraud Schreiber, Andreas Köber u.a., Historisches Denken. Ein Kompetenzstrukturmodell (Kompetenzen: Grundlagen – Entwicklung – Förderung Band 1, Neuried 2006)

Modell historisches Denken nach Rüsel (abrufbar unter: https://geoges.ph-karlsruhe.de/wiki/index.php/Datei:Modell_hist._Denken_nach_R%C3%BCsen.jpg)

The circular model of historical learning (Alois Ecker, Communications on History. Building Identity and “Making Sense of History” in the History Course—A Matrix for Empowering Historical Thinking (Creative Education 2022, 13)

The systematic model of the history course (Alois Ecker, Communications on History. Building Identity and “Making Sense of History” in the History Course—A Matrix for Empowering Historical Thinking (Creative Education 2022, 13)

Überblick über die Kernkompetenzen nach dem Kompetenz-Strukturmodell der Gruppe FUER-Geschichtsbewusstsein (Waltraud *Schreiber*, Andreas *Kröber*, Bodo v. *Borries* u.a., Historisches Denken. Ein Kompetenz-Strukturmodell (Basisbeitrag), In: Andreas *Körber*, Waltraud *Schreiber* und Alexander *Schöner* (Hrsg.), Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik (Kompetenzen: Grundlagen – Entwicklung – Förderung Band 2, Neuried 2007)

Vier Kompetenzen nach Pandel (Hans-Jürgen Pandel, Geschichtsunterricht nach PISA. Kompetenzen, Bildungsstandards und Kerncurricula. (Schwalbach 2007, Wochenschau Geschichte)

11. Anhang

11.1. Anforderungsbereiche für das Fach Geschichte und Politische Bildung²¹³

ANFORDERUNGSBEREICH I	ANFORDERUNGSBEREICH II	ANFORDERUNGSBEREICH III
umfasst das Wiedergeben und Beschreiben von fachspezifischen Sachverhalten aus einem abgegrenzten Gebiet und im gelernten Zusammenhang unter reproduktivem Benutzen geübter Arbeitstechniken. Dies erfordert vor allem Reproduktionsleistungen.	umfasst das selbstständige Erklären, Bearbeiten und Ordnen bekannter fachspezifischer Inhalte und das angemessene Anwenden gelernter Inhalte und Methoden auf andere Sachverhalte. Dies erfordert vor allem Reorganisations- und Transferleistungen.	umfasst den reflexiven Umgang mit neuen Problemstellungen, den eingesetzten Methoden und gewonnenen Erkenntnissen, um zu Begründungen, Folgerungen, Beurteilungen und Handlungsoptionen zu gelangen. Dies erfordert vor allem Leistungen der Reflexion und Problemlösung.

11.2. Operatoren für das Fach Geschichte und Politische Bildung²¹⁴

Abb. 3: Operatoren des Anforderungsbereichs I (historisches Lernen)

(be)nennen	aufzählen bzw. aufzählen ohne jede Erklärung / jedes Wissen bzw. angelernte Tatsachen wiedergeben oder Informationen aus beigefügten Materialien herauslesen (z.B. <i>Nenne mindestens vier totalitäre Diktaturen des 20. Jahrhunderts</i>)
herausarbeiten	Zusammenhänge unter bestimmten Aspekten aus dem zur Verfügung gestellten Material erkennen und wiedergeben (z.B. <i>Arbeite die drei Beispiele heraus, anhand derer die Historikerin modernen Menschenhandel erklärt</i>)
beschreiben	zentrale Sachverhalte (Kernaussagen, besondere Beispiele, Schwerpunkte etc.) aus (Vor-)Wissen oder aus dem zur Verfügung gestellten Material systematisch und logisch möglichst mit eigenen Worten wiedergeben (z.B. <i>Beschreibe den Verlauf der Ost-West-Beziehungen zwischen 1945 und 1960</i>)
ermitteln	anhand von zur Verfügung gestellten Informationen Sachverhalte bzw. Zusammenhänge feststellen respektive herausfiltern (z.B. <i>Ermittle den höchsten Wert der Geburtenrate aus der vorliegenden Statistik zum 18. Jahrhundert</i>)
zusammenfassen	Sachverhalte aus (Vor-)Wissen oder aus dem zur Verfügung gestellten Material unter Beibehaltung des Sinns auf das Wesentliche reduzieren bzw. komprimiert und strukturiert darlegen (z.B. <i>Fasse die Lebensbedingungen der Arbeiter in Wien um 1900 zusammen</i>)

auch: feststellen, bezeichnen, skizzieren, schildern, aufzeigen, wiedergeben, aufzählen, lokalisieren, darlegen, definieren

²¹³ Heinrich Ammerer (Hrsg.), Elfriede Windischbauer (Hrsg.), Kompetenzorientierter Unterricht in Geschichte und Politischer Bildung. Diagnoseaufgaben mit Bildern (Edition Polis, Wien 2011) 8 f.

²¹⁴ Ebenda, 8-10.

Abb. 4: Operatoren des Anforderungsbereichs II (historisches Lernen)

analysieren	Sachverhalte oder Materialien kriteriengeleitet bzw. aspektgeleitet ergründen, untersuchen und auswerten (z.B. <i>Analysiere die Grundzüge der nationalsozialistischen Europapolitik anhand der vorliegenden Quellen</i>)
erklären	Sachverhalte und Materialien durch eigenes (Vor-)Wissen und eigene Einsichten in einen Zusammenhang (Theorie, Modell, Regel u.v.m.) einordnen und dies begründen (z.B. <i>Erkläre anhand der Darstellung von XY wesentliche Elemente des Merkantilismus</i>)
vergleichen	Sachverhalte oder Materialien systematisch gegenüberstellen, um Gemeinsamkeiten, Gegensätzlichkeiten, Unterschiede, besondere Abweichungen und Gewichtungen herauszustellen (z.B. <i>Vergleiche die Gründe für die europäische Expansion ab 1500, die von den Historikern in ihren Darstellungen angeführt werden</i>)
auswerten	Informationen, Daten und Ergebnisse zu einer abschließenden Gesamtaussage zusammenführen (z.B. <i>Werte die verschiedenen Statistiken zur österreichischen Emigration um 1900 aus</i>)
einordnen / zuordnen	einen oder mehrere Sachverhalte oder Materialien in einen begründeten Zusammenhang stellen (z.B. <i>Ordne die bildliche Quelle in die faschistischen Geschlechtervorstellungen ein</i>)

auch: untersuchen, begründen, nachweisen, charakterisieren, erläutern, gegenüberstellen, widerlegen, herausarbeiten, gliedern, übertragen, anwenden

Abb. 5: Operatoren des Anforderungsbereichs III (historisches Lernen)

rekonstruieren / erzählen / darstellen	kritisches Darstellen der Vergangenheit in einer selbstständig begründeten Narration unter Verwendung von Quellen, Darstellungen und Kenntnissen (z.B. <i>Rekonstruiere anhand der Quellen die Einstellung der Arbeiterschaft gegenüber den Großindustriellen</i>)
de-konstruieren	kritisches Durchschauen und Durchleuchten einer vorgegebenen Erzählung über die Vergangenheit und ihrer Bausteine (u.a. Bewertungen, Erzählstruktur, Fakten) (z.B. <i>De-konstruiere die Darstellung Alexanders im Filmausschnitt hinsichtlich der ihm zugeschriebenen Charaktereigenschaften</i>)
beurteilen	innerhalb eines Zusammenhangs den Stellenwert von Aussagen, Behauptungen, Urteilen, Vorschlägen etc. bestimmen, um unter Offenlegung der angewandten Kriterien, unter Verwendung von Fachwissen und Fachmethoden zu einem begründeten Sachurteil zu gelangen (z.B. <i>Beurteile, inwiefern sich das offizielle Österreich nach 1945 der NS-Vergangenheit stellte</i>)
bewerten	in kontroversen Fragen zu Aussagen, Behauptungen, Vorschlägen oder Maßnahmen eine persönliche und damit selbstständige, jedoch auch fachlich argumentierte Stellungnahme abgeben und dabei die eigenen Wertmaßstäbe offen legen (z.B. <i>Bewerte die von Bruno Kreisky und seinen Regierungen bevorzugten Maßnahmen hinsichtlich des Wirtschaftswachstums</i>)
erörtern	(nach einer eingehenden Analyse) einen Zusammenhang oder Material (z.B. Darstellungen) durch Pro- und Contra-Argumente auf die Stichhaltigkeit hin abwägend überprüfen und daraus eine selbstständige Stellungnahme entwickeln (z.B. <i>Erörtere den Sinn von staatlich verordneten Gedenk- / Erinnerungstagen im 21. Jahrhundert</i>)
interpretieren	Sinnzusammenhänge aus Material methodisch reguliert herausarbeiten und eine begründete Stellungnahme formulieren, die aufgrund einer Analyse, Erläuterung und Bewertung erstellt wurde (z.B. <i>Interpretiere die Karikatur vor dem Hintergrund der Ölkrisen der 1970er-Jahre</i>)

auch: darstellen, Stellung nehmen, entwerfen, entwickeln, diskutieren, (über-)prüfen, gestalten, formulieren, verfassen, kritisieren